



Joana Apolinário Cruz  
Nº 150139010

**“A Exploração de Materiais Versáteis  
na Creche e Jardim de Infância”**

(Versão definitiva)

**Relatório do Projeto de Investigação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Janeiro de 2018**



*“As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade”*

*Mário Quintana<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Mário de Miranda Quintana, 1909-1994 - Poeta, tradutor e jornalista brasileiro.

## **Constituição do Júri:**

Presidente: Professora Doutora Ângela Maria Gomes Teles de Matos Cremon de Lemos

Arguente: Especialista Isabel Maria Tomázio Correia

Orientadora: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

## Agradecimentos

O presente relatório representa o terminar de um longo percurso de crescimento profissional e pessoal, de um sonho que me acompanha desde a infância, o sonho de ser Educadora de Infância.

Hoje, posso dizer que sempre escolhi o caminho certo, pessoal e académico e que sempre tive do meu lado as melhores pessoas. Que me apoiaram e que caminharam comigo neste longo percurso e que me deram o prazer de fazer parte do seu também. Que me ajudaram a crescer, a evoluir, a confiar e a nunca desistir.

Obrigada a todos aqueles que a faculdade me presenteou, em especial ao Diogo Pessanha, à Sara Raquel, à Susana Cotovio, à Ana Pestana e por fim e não menos importante à Ana Raquel Fidalgo, que dividiu comigo este percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Obrigado aos meus amigos de sempre, à Cristiana Ferreira e à minha Simone Lopes, que onde quer que esteja, espero que esteja orgulhosa de mim e de todo este sonho, que ela acompanhou desde o nosso 1º ciclo. Obrigada a todos vocês que sempre me apoiaram e que sempre me deixaram partilhar com todos vocês este meu grande sonho. Obrigada pelo companheirismo.

À minha família, mãe, pai e irmão. Obrigada a vocês os três por todo o apoio, por toda a confiança e por todo o amor. Em especial a ti, mãe. Não há ninguém no mundo que tenha lutado mais por este sonho, junto comigo, do que tu! Obrigada por estares sempre do meu lado e por mostrares sempre o grande orgulho que tens no meu percurso. Obrigada avó, a vida levou-te a meio deste meu percurso, mas espero que estejas orgulhosa e feliz da tua menina. Obrigada.

A ti Bernardo, foste sempre o ouvido de todos os meus desesperos, das minhas angústias e das minhas ansiedades e que mesmo assim sempre me acalmavas com um “Vai correr tudo bem, tu és a melhor!”. Obrigada por todo o amor, por todo o companheirismo e cumplicidade. Obrigada por sempre confiares em mim.

Obrigada a todos os professores que passaram pelo meu percurso académico e que deixaram um pouco da sua sabedoria. Em especial à professora Sofia Figueira e orientadora do projeto, por todas as partilhas e ensinamentos, por toda a colaboração e

orientações indispensáveis e por todos os saberes e disponibilidade. Por toda a paciência e compreensão e por toda a dedicação e profissionalismo que sempre apresentou durante as aulas da licenciatura e mestrado e durante a orientação do meu projeto de investigação-ação. Obrigada ainda pelo fundamental papel que desempenhou na construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância, por todos os valores transmitidos e essencialmente por ter contribuído de forma eximia para a construção da minha conceção de infância.

Obrigada a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso e que sempre me foram mostrando que estava no caminho certo e que não poderia ter escolhido melhor profissão. Obrigada por me terem deixado fazer parte do vosso mundo mágico, que é a infância. Foram e são parte essencial de todo este estudo.

Às educadoras cooperantes o meu sincero obrigada pela disponibilidade, pela forma calorosa com que sempre me receberam e pela forma como partilharam comigo a sua prática pedagógica, o seu espaço, o seu grupo e essencialmente todos os seus ensinamentos. Obrigada por me terem ensinado tanto e por terem tido um papel essencial na construção da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância. E ainda um obrigada às equipas educativas e pedagógicas dos dois contextos de estágio que sempre me acolheram e receberam de braços abertos, demonstrando sempre uma grande disponibilidade.

A todos vós, um grande e sincero obrigada.

## Resumo

O presente relatório do projeto de investigação-ação apresenta um estudo transversal aos contextos de estudo nos quais foram desenvolvidos os estágios em creche e jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A temática em estudo é A Exploração de Materiais Versáteis na Creche e Jardim de Infância. A investigação surgiu das observações e intervenções feitas durante os dois primeiros momentos de estágio em duas instituições distintas, creche e jardim de infância.

Este estudo teve como intencionalidade compreender como potencializar e dinamizar a exploração de materiais versáteis na creche e jardim de infância, como utilizar e mobilizar os materiais para otimizar o desenvolvimento das crianças e como proceder à escolha dos materiais e à organização do espaço para desenvolver a exploração destes.

A investigação foi desenvolvida segundo a metodologia qualitativa e baseada na abordagem da investigação-ação.

As conclusões salientam a brincadeira heurística e a exploração de materiais versáteis fundamental para o desenvolvimento de uma criança, em diversos aspetos. A brincadeira heurística pressupõe a organização de um conjunto de materiais versáteis, onde a criança constrói o seu conhecimento explorando-os livremente em um ambiente que apesar de ser controlado pelo adulto, este não intervém. Mantendo uma atitude de gestor da atividade e de observador participante, não intervindo durante o momento de exploração. A brincadeira heurística e a exploração dos materiais versáteis fomentam o interesse e a curiosidade das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global. São atividades que requerem uma planificação e uma organização muito cuidada, a nível do tempo que é despendido para a brincadeira, do espaço, dos materiais necessários e adequados e da forma como irá decorrer toda a atividade.

**Palavras-Chave:** Brincar, Brincadeira Heurística, Materiais Versáteis, Papel do Educador, Creche, Jardim de Infância.

## Abstract

The report of the investigation-action project presents a transversal study on the contexts of which were developed interns in baby nursery and kindergarten, in the ambit of Pre-school education masters.

The thematic in Versatile Materials of Exploration study in Baby Nursery and Kindergarten. The investigation emerged from observation and intervention made during the first two intern moments in distinct institutions, baby nursery and kindergarten.

This study had the intention of understanding how to potentialize and to boost the versatile material exploration in baby nursery and kindergarten, how to utilize and mobilize the materials to optimize the development of children and how to proceed on the choice of materials and room organization to develop the exploration of the same.

The investigation was built according to qualitative methodology and based itself on the approach of the investigation-action.

The conclusion points out heuristic play and the versatile material exploration which was fundamental for the development of a child in diverse aspects. Heuristic play presupposes the organization of a set composed with versatile materials, where the child builds his knowledge exploring it freely in an environment that despite being controlled by an adult, one does not intervene. Keeping an attitude of activity management and participating observer, not intervening during an exploration moment. The heuristic play and versatile materials exploration stimulate the interest and the curiosity of the children, contributing for its global development. These are activities that require planning and careful organization, from the time used to play, the place, the required appropriate materials and how will the activity elapse.

**Key Words:** Play, Heuristic Play, Versatile Materials, Child Education, Role of the Educator, Baby Nursery, Kindergarten

## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice de Ilustrações .....	vii
Introdução .....	1
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>5</b>
1. O Brincar e a Brincadeira Heurística.....	6
2. Materiais versáteis e suas potencialidades.....	13
3. Papel do Educador de Infância no brincar .....	18
<b>Capítulo II – Metodologia de Investigação .....</b>	<b>22</b>
1. Investigação Qualitativa .....	23
2. Investigação Ação.....	26
3. Instrumentos de Recolha de Dados .....	28
<b>Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção .....</b>	<b>33</b>
1. Contexto de Creche .....	33
1.1 Caracterização do grupo .....	36
1.2 Caracterização do espaço e dos materiais .....	38
1.3 Intervenções em Contexto de Creche .....	42
1.3.1 Exploração de materiais de plástico.....	42
1.3.1.1 Placard de divulgação às famílias.....	55
1.3.2 Exploração de caixas de cartão .....	56
2. Contexto de Jardim de Infância .....	62
2.1 Caracterização do grupo .....	65



2.2 Caracterização do espaço e dos materiais .....	67
2.3 Intervenções em Contexto de Jardim de Infância .....	69
2.3.1 Transformação criativa de caixas de cartão.....	69
2.3.2 Teatro de estendal .....	79
<b>Capítulo IV - Considerações Finais .....</b>	<b>86</b>
Referências Bibliográficas.....	95
Apêndices .....	100
Apêndice I Intervenção em Creche – Exploração de materiais de plástico.....	101
Apêndice II Intervenção em Creche – Exploração de caixas de cartão.....	106
Apêndice III Intervenção em Jardim de Infância – Transformação criativa de caixas de cartão.....	112
Apêndice IV Planificação - Transformação criativa de caixas de cartão e atividades relacionadas .....	120
Apêndice V Intervenção em Jardim de Infância – Teatro de Estendal.....	133

## Índice de Ilustrações

Quadro 1 Recursos humanos da Instituição A; .....	35
Quadro 2 Recursos humanos da Instituição B;.....	65
Quadro 4 Planificação do primeiro dia de atividades;.....	123
Quadro 5 Planificação do segundo dia de atividades; .....	127
Quadro 6 Planificação do terceiro dia de atividades; .....	130
Quadro 7 Planificação do quarto dia de atividades; .....	132
Imagem 1 Exploração das palhinhas e dos talheres; .....	102
Imagem 2 Exploração das toalhas após a intervenção do adulto;.....	102
Imagem 3 Exploração dos copos;.....	102
Imagem 4 Exploração da luva e dos sacos; .....	102
Imagem 5 Exploração do jogo simbólico através dos materiais;.....	103
Imagem 6 Exploração do jogo simbólico através dos materiais;.....	103
Imagem 7 Exploração do jogo simbólico através dos materiais;.....	103
Imagem 8 Exploração do jogo simbólico através dos materiais; .....	103
Imagem 9 Situação 1 - Exploração das palhinhas, dos talheres e do copo com a caixa; .....	104
Imagem 10 Situação 1 – Recolha das palhinhas pela sala;.....	104
Imagem 11 Situação 2 – Exploração das palhinhas na casa de encaixe;.....	104
Imagem 12 Situação 2 – Exploração do copo na casa de encaixe;.....	104
Imagem 13 Placard de divulgação da atividade às famílias; .....	105
Imagem 14 Exploração da caixa em diversas posições;.....	107
Imagem 15 Exploração da caixa em diversas posições;.....	107
Imagem 16 Exploração da caixa em diversas posições;.....	107
Imagem 17 Exploração da caixa em diversas posições;.....	107
Imagem 18 Exploração da caixa em diversas posições;.....	108
Imagem 19 Exploração da caixa em diversas posições;.....	108
Imagem 20 Exploração da caixa em diversas posições;.....	108
Imagem 21 Exploração da caixa em diversas posições;.....	108
Imagem 22 Decoração da casa da árvore; .....	108
Imagem 23 Exploração dos materiais utilizados para a decoração da casa da árvore; .....	109
Imagem 24 Exploração dos materiais utilizados para a decoração da casa da árvore; .....	109

Imagem 25 Casa da árvore finalizada; .....	109
Imagem 26 Brincadeiras no interior da caixa;.....	110
Imagem 27 Brincadeiras no interior da caixa;.....	110
Imagem 28 Brincadeiras no interior da caixa;.....	110
Imagem 29 Brincadeiras no interior da caixa;.....	110
Imagem 30 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;.....	111
Imagem 31 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;.....	111
Imagem 32 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;.....	111
Imagem 33 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;.....	111
Imagem 34 Início do momento de leitura da história;.....	113
Imagem 35 Leitura da História – A Caixa;; .....	113
Imagem 36 Realização do projeto a pares;.....	113
Imagem 37 Realização do projeto em grupo;.....	113
Imagem 38 Projeto da águia; .....	114
Imagem 39 Apoio aos grupos no momento do projeto; .....	114
Imagem 40 Transformação das caixas em grupo; .....	114
Imagem 41 Transformação das caixas em grupo; .....	114
Imagem 42 Transformação das caixas em grupo; .....	115
Imagem 43 Momento de grande grupo – Criança dando ideias a outro grupo de como poderá fazer a sua transformação; .....	115
Imagem 44 Desfile e apresentação das transformações; .....	115
Imagem 45 Desfile e apresentação das transformações; .....	115
Imagem 46 Desfile e apresentação das transformações; .....	116
Imagem 47 Brincadeiras com as transformações criativas, no ginásio; .....	116
Imagem 48 Brincadeiras com as transformações criativas, no ginásio; .....	116
Imagem 49 Brincadeiras com as transformações criativas, no exterior; .....	116
Imagem 50 Brincadeiras com as transformações criativas, no exterior; .....	117
Imagem 51 Brincadeiras com as transformações criativas, no exterior; .....	117
Imagem 52 Algumas das transformações criativas realizadas pelos pares e grupos – borboleta, tartaruga, castelo, gato, águia, casa dos vampiros, pinguim, ponda e prédio; .....	117
Imagem 53 Primeiro envelope surpresa; .....	118
Imagem 54 Segundo envelope surpresa; .....	118

Imagem 55 Primeiro bilhete surpresa;.....	118
Imagem 56 Transformação criativa realizada fora da planificação – Jogo de atira o alvo; .....	119
Imagem 57 Transformação criativa realizada fora da planificação – Casa de fantoches; .....	119
Imagem 58 Transformação criativa realizada fora da planificação – Galinheiro com ninhas; .....	119
Imagem 59 Diálogo com o grupo e apresentação da história;.....	134
Imagem 60 leitura da História – Beijinhos Beijinhos; .....	134
Imagem 61 Escolha dos tecidos para representar os diferentes tipos de bejinho;.....	134
Imagem 62 Ensaio e organização da apresentação;.....	134
Imagem 63 Criança a apresentar o teatro; .....	135
Imagem 64 Apresentação do Teatro de Estendal; .....	135
Imagem 65 Apresentação do Teatro de Estendal; .....	135
Imagem 66 Tecidos escolhidos pelas crianças – (de cima para baixo) Bejinho de algodão, bejinho que pica, bejinho de barba, bejinho repenicado, bejinho de chocolate, bejinho que faz corar e bejinho molhado; .....	135

# Introdução

O presente relatório de investigação ação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação no Instituto Politécnico de Setúbal. O relatório foi construído com base nas minhas observações, pesquisas, interações e intervenções ao longo dos estágios em creche e jardim de infância.

A elaboração deste relatório iniciou-se na unidade curricular Seminário de Investigação e Projeto, onde foi traçada a temática e os objetivos da investigação. Foi elaborado um quadro teórico da metodologia de investigação assim como a definição dos conceitos chave que caracterizam o projeto de investigação.

A escolha da temática para esta investigação, intitulada “A Exploração dos Materiais versáteis na Creche e Jardim de Infância”, relaciona-se sobretudo com os conhecimentos aprendidos durante algumas aulas do Mestrado em Educação Pré-Escolar. As motivações pessoais para a escolha do tema partiram das aulas das Professoras Sofia Figueira e Ângela Lemos, que além de professoras de algumas unidades curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar, são Educadoras de Infância. Este importante aspeto possibilitou que durante as suas aulas apresentassem diversos exemplos práticos que ocorreram durante as suas práticas enquanto educadoras, a Professora Sofia Figueira na creche a Professora Ângela Lemos no jardim de infância. Ao partilharem diversos momentos vividos quando exerciam a profissão de Educadoras de Infância, partilharam situações em que o foco era a brincadeira heurística e a exploração dos materiais versáteis, em atividades que tinham sido as próprias a desenvolver e em atividades que tinham tido acesso através de fotos e/ou vídeos e reflexões com outras educadoras.

A minha curiosidade pelo tema começou quando, através das partilhas de ambas as professoras, percebi as potencialidades dos materiais versáteis quando usados com crianças, as possíveis aprendizagens desenvolvidas com os grupos e a forma como as crianças demonstravam interesse durante os momentos de exploração. É importante referir que este tema e o tema do brincar foram abordados nas aulas de reflexão, durante o mestrado, de forma interessante e profícua, o que contribuiu para que o meu interesse se visse ampliado no sentido de querer saber mais e de desenvolver os meus conhecimentos neste âmbito.

Além das motivações enunciadas, devo salientar, recorrendo às memórias da minha infância, que sempre fui uma criança que gostei muito de brincar, não só com os brinquedos comprados pelos meus pais, mas também com os materiais que me estavam disponíveis e que eu encontrava pela casa e pelo jardim. Vivo na zona do campo e sempre tive a oportunidade de brincar com todo o tipo de material, material usado na agricultura pelos meus avós e pais, tecidos e novelos de linha e lã, da minha avó e principalmente os materiais de cozinha da minha mãe, onde me colocava no interior dos armários, retirava todas as caixas de plástico para o chão e brincava durante muito tempo com todas elas, enquanto a minha mãe preparava as refeições. Só após o começo da investigação é que percebi que o tema fazia parte da minha infância e que desde cedo existia um grande interesse da minha parte por este tipo de brincadeira. Como tal, sinto também uma motivação intrínseca no sentido de construir conhecimento, sobre a temática e, como futura Educadora de Infância, considero de uma grande importância a capacidade de conhecer e compreender as propostas que poderei desenvolver para promover com as crianças. Este papel do educador é importante no contexto de creche e jardim de infância, visto que é o educador que assume um papel essencial no promover o brincar, ao organizar um espaço com materiais adequadas e que fomentem o brincar.

Desta forma a pertinência do tema prende-se e incide principalmente na falta de conhecimento e informação sobre o que é a brincadeira heurística e a exploração de materiais versáteis e as suas potencialidades na infância. É um tema pouco abordado pelos autores e pedagogos, sendo uma das maiores dificuldades sentidas ao longo da realização do projeto. Apesar da pouca informação teórica, sempre senti um grande interesse em saber mais sobre o tema e sobre as suas potencialidades na educação de infância. Pois como referido anteriormente, foi sempre um tema que me despertou um grande interesse nas aulas onde eram abordados os temas relacionados com a pedagogia e debatidas situações de brincadeira heurística ou de exploração de materiais versáteis.

Definido o tema do meu projeto, tornou-se necessário definir a questão de investigação-ação que o iria orientar e que, simultaneamente, me permitiria dar sentido ao estudo, às intervenções realizadas e à sua interpretação. A questão de investigação orientadora do estudo foi definida como:

**Como potencializar/dinamizar a exploração de materiais versáteis na creche e jardim de infância?**

Optei por colocar questões adicionais que me permitiram simultaneamente interpretar o tema em estudo e orientar a minha intervenção no sentido de dar resposta à questão de partida, a saber:

- Quais os materiais a utilizar na dinamização das propostas?
- Como utilizar e mobilizar os materiais versáteis para otimizar o desenvolvimento das crianças?
- Como organizar o espaço para desenvolver a exploração dos materiais versáteis?

É importante referir que a investigação foi desenvolvida segundo a metodologia qualitativa e baseada na abordagem da investigação-ação. Neste sentido, ao longo dos estágios em creche e jardim de infância realizei diversas pesquisas e leituras sobre a temática, diversos registos fotográficos, vídeo e notas escritas, durante e após as atividades e sobre as reflexões com as educadoras de ambos os contextos. Permitindo-me compreender as perspetivas e opiniões de ambas sobre o tema do projeto e que igualmente me possibilitaram uma melhor reflexão sobre as atividades em cada grupo.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. O Capítulo I, intitulado Enquadramento Teórico, aborda os temas que enquadram a investigação e o tema do projeto e em quais incidi a minha prática e todas as intervenções propostas. É feita uma abordagem ao tema do brincar e à brincadeira heurística, aos materiais versáteis e suas potencialidades e ao papel do educador de infância no brincar.

O Capítulo II refere-se à Metodologia de Investigação, onde são apresentadas as principais opções metodológicas de investigação, a investigação qualitativa e a investigação ação. E ainda os instrumentos de recolha de dados mobilizados durante a investigação, que me apoiaram na realização das intervenções e na recolha e triagem da informação.

O Capítulo III refere-se à Apresentação e Interpretação da Intervenção, onde é apresentada a caracterização dos contextos de estágio, de creche e jardim de infância, a caracterização dos grupos e dos espaços físicos e dos materiais da sala, bem como a descrição, a análise e a reflexão das intervenções dinamizadas em cada contexto.

O Capítulo IV refere-se às Considerações Finais, onde é feito um balanço global do percurso realizado na construção do relatório do projeto de investigação ação. Exponho as dificuldades encontradas e as diferentes formas para as ultrapassar, as aprendizagens

realizadas e como contribuíram para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora, bem como as aprendizagens a nível pessoal.

Por último serão apresentadas as referências bibliográficas, às quais recorri e a partir das quais sustentei a minha investigação, bem como a construção e realização do presente relatório. E posteriormente são apresentados os apêndices que se encontram devidamente identificados ao longo do documento e que complementam de forma essencial toda a investigação e intervenção feita.



# Capítulo I – Enquadramento Teórico

---

Numa primeira parte do relatório abordo três temáticas que considero serem essenciais para uma melhor compreensão do tema do meu projeto, nomeadamente a importância do brincar e a brincadeira heurística, os materiais versáteis e suas potencialidades e o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo.

---

## 1. O Brincar e a Brincadeira Heurística

A criança, como refere Azevedo (s.d:1) é

um ser feito para brincar, pois é através da brincadeira que [ela] se apropria da sua realidade, expressando seus sentimentos, medos, desejos e fantasias. [É onde] cria seu próprio mundo, e nele faz suas descobertas, enfrenta obstáculos, barreiras que as fazem pensar em como e o que fazer, superando-as e partindo para novas descobertas.

No processo do brincar, a brincadeira é usada pela criança para descobrir o mundo, como ele funciona, aprende, se desenvolve e experimenta. É a brincar que a criança adquire noções espaciais, produz sons, desenvolve o cérebro para funções como a fala e o andar, auxiliando-a no seu desenvolvimento global. Como refere Azevedo (s.d:8)

os tipos de brincadeira e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que a criança apresenta. A criança exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade, a linguagem, a necessidade de perseverar entre outros. Na brincadeira a criança exprime seus medos, desejos, experiências.

O brincar deve ser considerado pelos educadores como um aspeto fundamental no desenvolvimento das crianças. Para Gomes (2010) o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, pois é através do brincar que a criança se desenvolve e desenvolve capacidades como a memória, a atenção, a imitação, a imaginação, entre outras. Quando brinca, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida, e à medida que interioriza novas informações, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais. Dando um maior ênfase à importância do brincar na infância, para Kishimoto (2010), o brincar é uma das atividades mais importantes para uma criança, na medida em que gera inúmeras possibilidades como: a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e ao mundo, partilhar brincadeiras com o outro, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo e usar o corpo e as diferentes linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção. Ainda segundo a mesma autora, a importância das brincadeiras está intimamente relacionada com a cultura da infância, sendo a brincadeira a “ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (idem:4).

É através do brinquedo e das brincadeiras que a criança “pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação. O modo como brinca revela seu mundo interior e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação da sua personalidade” (Azevedo, s.d:9). Sendo necessário, as instituições responsáveis pela infância darem condições e promoverem situações de brincadeiras, respeitando as necessidades das crianças, estimulando o seu desenvolvimento integral. Para Winnicott (1975:63)

O desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências, culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos principais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros.

É a brincar que a criança se envolve na fantasia e constrói a ponte entre o mundo de fantasia, onde deseja viver e o mundo real, onde precisa viver. São os espaços e os materiais que tem à sua disponibilidade que lhe proporcionam condições favoráveis ao seu desenvolvimento sócio emocional, cognitivo e afetivo. É necessário, preciso e fundamental deixar as crianças brincarem, para que aprendam, inventem, representem, imitem e imaginem, só assim conseguem construir o seu conhecimento sobre o mundo. De acordo com Vygotsky (1991:67) a brincadeira e “o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e sua regras. Desta maneira as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo”. É a brincar que a criança compreende as características dos brinquedos e dos materiais que lhes são oferecidos. O afeto, a linguagem, a percepção, e a memória, entre outras funções cognitivas, são aspetos intimamente interligados com o ato de brincar, no desenvolvimento das crianças, “a brincadeira cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil por permitir formas mais complexas de relacionamento com o mundo” (Azevedo, s.d:5)

As crianças em idade de creche, exploram os brinquedos e/ou materiais como experimentação do mundo, manuseiam, atiram, batem em diferentes superfícies, empilham e exploram todas as possibilidades dos brinquedos e/ou materiais de forma condizente com a fase de desenvolvimento, denominada por Piaget (1963) de fase

sensorio-motora, etapa inicial do desenvolvimento cognitivo, corresponde aos dois primeiros anos de vida do bebé.

A fase da brincadeira simbólica fomenta a evolução da linguagem, construída gradualmente, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira e a brincadeira auxilia na evolução da linguagem (Azevedo, s.d.). Coutinho (2010:169) aborda que é possível reconhecer nas crianças “competências sociais relativas à reelaboração de situações cotidianas que experienciam em seus contextos de vida”, em que as suas ações são compostas pela realidade e por momentos do faz-de-conta. Que à medida que os articulam mostram-se capazes de transpor e reproduzir conhecimentos culturais e sociais variados, dentre todas as experiências vividas por elas, selecionam as que mais lhes interessam e compõem uma determinada cena e/ou brincadeira. Pois é de forma simbólica que o brinquedo se torna um meio de expressão e se o brincar é algo tão importante no desenvolvimento da criança, é também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala. A aquisição e desenvolvimento da comunicação dependem de vários fatores, o biológico, o afetivo e o social. O biológico a nível do processo de maturação do sistema nervoso central e afetivo e social a nível das interações da criança com os adultos e com outras crianças, dos desafios, da confiança e da atenção que lhe é transmitida.

Na brincadeira heurística, a palavra heurística refere-se à arte do descobrimento, ou seja, as crianças descobrem o mundo que as rodeia e os objetos e os materiais de forma autónoma e por si próprias. Goldschmied e Jackson (2006:147-148), psicólogas infantis que abordaram a brincadeira heurística, afirmam que esta “(...) envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brinquem livremente e sem intervenção de adultos”. As autoras referem que as suas propostas para este tipo de brincadeira, baseiam-se nos seguintes aspetos:

- A sustentação na atividade espontânea da criança e a sua potencialização;
- A criação de condições para que o adulto esteja disponível para apoiar a atividade da criança, o que promove uma atmosfera calma e tranquila, favorecedora desta atividade;
- A criação de oportunidades para que a criança seja ativa, tenha autonomia e liberdade, e prossiga ao seu próprio ritmo;
- A utilização de materiais não comercializáveis enquanto materiais de jogo;

- A sua constituição enquanto situações educativas.

Para as crianças obterem um máximo prazer durante as brincadeiras com materiais versáteis, as autoras delimitam também, na sua obra, alguns aspetos organizacionais básicos, tais como:

- Devem ser oferecidos no mínimo 15 variedades de materiais;
- É necessário um espaço definido para cada sessão, grande o suficiente para que as crianças possam explorar livremente;
- Todos os outros materiais e objetos do espaço devem ser guardados durante o período da brincadeira;
- Deve ser selecionado um período limitado do dia para o brincar heurístico com objetos;
- Deve-se usar o espaço disponível na sua totalidade, para que as crianças não fiquem todas num só local;
- É importante, silenciosamente, ir reorganizando os materiais com alguma frequência, para que estes sempre pareçam convidativos à exploração por parte das crianças.

Neste tipo de brincadeira, as crianças desfrutam de um ambiente que foi especialmente preparado para elas e para que brinquem e explorem de maneira livre e autônoma os materiais, de acordo com as ações que desejam fazer. Fazendo a suposição de que quando uma criança tem à sua disposição um espaço onde pode decidir o que fazer, com o que brincar e tomar decisões a partir dos seus desejos e interesses, sem que o adulto direcione e interfira na sua brincadeira e no que escolheu fazer ou criar, ela está vivendo uma situação de democracia. É ela quem decide o que quer naquele momento, é o poder de escolha sendo exercitado, mesmo em tão tenra idade. Se desde cedo esta possibilidade lhe é oferecida, ela vai crescer sabendo que tem o poder de escolha e decisão, afirmando-se assim como uma cidadã e preparando-se para o futuro.

A autora Òdena (2010:39) define a brincadeira heurística como uma “atividade que aproveita as ações espontâneas dos meninos e das meninas, ao mesmo tempo que as potencializa”, contribuindo para o estruturamento do pensamento, da linguagem, das relações pessoais e das ações das crianças. Os autores Brock, Dodds, Jarvis e Olusoga (2011:132) falam da brincadeira heurística usando o termo brincadeira exploratória, referindo

o termo para o tipo de brincadeira exploratória inicial com objetos como caixas, jarras e diversos tipos de contêineres. Aqui o foco da criança está na descoberta, em descobrir os objetos por meio da manipulação deles, os encher os esvaziar colocar coisas dentro para depois tirar. Há uma aprendizagem “natural” acontecendo, muita experimentação e nenhuma resposta “errada” para ser medida.

O brincar heurístico permite que as crianças partilhem momentos únicos repletos de variadas aprendizagens, pois são utilizados materiais versáteis, permitindo o uso do pensamento de forma criativa. São materiais simples, que não representam um brinquedo com uma única forma de brincar e/ou explorar e por esse mesmo motivo é que podem manter o interesse e a curiosidade das crianças por um longo período de tempo durante a sua livre exploração.

A abordagem do brincar heurístico é uma brincadeira que estimula a curiosidade das crianças através dos famosos Cestos dos Tesouros, (Goldschmied e Jackson, 2006). Nome dado aos cestos repletos de materiais que são colocados à disposição das crianças, para que estas os explorem livremente. Conforme Majem (2010:1) os materiais colocados nestes cestos, são materiais do quotidiano “escolhidos com a finalidade de proporcionar estímulo e experiência aos cinco sentidos da criança: o descobrimento e o desenvolvimento do tato, do paladar, do olfato, da audição, da visão, e do sentido do movimento do corpo”. Segundo Goldschmied e Jackson (2006:114),

sabemos que os cérebros dos bebês estão crescendo mais rapidamente que em qualquer outro período de suas vidas, e que se desenvolvem ao responder a fluxos de informações advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal. O cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos. O uso do Cesto de Tesouros consiste em uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações.

Os materiais disponibilizados nos Cestos dos Tesouros não são brinquedos comprados, são objetos facilmente encontrados em casa e/ou nas instituições e na natureza, que embora não tenham sido criados com esse intuito, estando presentes no cesto dos tesouros funcionam como novos e curiosos brinquedos. Como nos referem mais uma vez as

autoras, muitos dos materiais utilizados para as brincadeiras com materiais versáteis podem ser encontrados dentro de casa e destacam:

Os pais, quando perguntados sobre as coisas preferidas de seus filhos para brincar, quase sempre enfatizam a fascinação destes em relação a abrir todos os armários da cozinha em busca de panelas, seu interesse por caixas de sapato e sua alegria ao brincar com as chaves do carro. (idem:115)

O que as autoras tentam transmitir, é que os adultos que estão com as crianças precisam observar com muita atenção tudo aquilo que desperta curiosidade às crianças e sempre que possível incitar a sua exploração. As crianças estão sempre dispostas para explorar e ampliarem os seus conhecimentos, por isso, os adultos que fazem parte do quotidiano das crianças devem estar atentos aos seus interesses e às suas necessidades. Devem oferecer às crianças, desde cedo, momentos de brincadeira livre e autónoma. É importante adotar uma prática compreensiva, ou seja, uma prática que tenha em consideração todas as capacidades que as crianças têm, que podem e devem ser percebidas, respeitadas e desenvolvidas.

A brincadeira heurística sustenta-se em diferentes aspetos, no entanto é da responsabilidade do educador e/ou da equipa pedagógica organizar as atividades adaptando-as às necessidades e interesses das crianças do grupo e ao espaço. Pois como nos referem as autoras, um dos grandes méritos desta abordagem “é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante” (idem:149). As autoras referem ainda que para “além do óbvio prazer que as crianças têm com os materiais para o brincar, o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração” (idem:152), pois são momentos de brincadeira realizados, na maioria das vezes, por um longo período de tempo e com grande intensidade no que diz respeito ao interesse e investimento das crianças durante a exploração de materiais. Durante a exploração as crianças vão descobrindo os materiais e as suas potencialidades e “uma coisa leva à outra, em um processo prazeroso de descoberta, o que por sua vez leva a praticar mais e a fazer crescer as habilidades” (idem). Também Òdena (2010:47) refere que no decorrer da brincadeira heurística as crianças “vão tomando consciência das leis da natureza (da gravidade ou do equilíbrio) e das propriedades dos objetos (dimensão, volume, peso)”, partindo sempre da sua curiosidade e da exploração dos materiais. Enquanto a criança brinca, ela

olha, toca, leva à boca, agita, aperta, leva ao ouvido, observa, esfrega no rosto e na cabeça, vira pelo avesso, amontoa, coloca dentro de algo e retira daí, coloca [de pernas para o ar], cheira, experimenta, tateia espaços e volumes, atira longe esses objeto. Constantemente busca diversas sensações e, quando está entusiasmada brincando, todo o seu corpo participa da brincadeira. Seu tronco move-se e contorce-se, suas mãos e seus pés coordenam-se, sua cabeça, pernas e braços movimentam-se, grita, ri e emite sons pré-verbais. (Majem, 2010:24)

É importante que os educadores sintam que este tipo de brincar propõe enriquecer e não substituir o seu trabalho, uma vez que é um tipo de brincadeira que necessita do afastamento do adulto numa atitude de observador participante. A intervenção do educador deve acontecer apenas em situações extremas, como por exemplo situações de conflito entre pares, para que não influencie as brincadeira e explorações das crianças que devem ser espontâneas. É também necessário valorizá-lo junto de todos os seus parceiros institucionais e partilhar todo o conhecimento sobre o tema. Pois

mesmo aqueles que não estão envolvidos com o brincar heurístico podem ter de fazer concessões e criar adaptações, pois tempo e espaço precisam ser criados para tornar possível uma sessão de brincar heurístico. Isso torna essencial que qualquer pessoa que pense em introduzi-lo em seu estabelecimento deva levar consigo todo o grupo de funcionários com ela nesse projeto. (Goldschmied & Jackson, 2006:153)



## **2. Materiais versáteis e suas potencialidades**

É importante criar uma linha entre a brincadeira heurística e a exploração de materiais versáteis e como estes materiais levam à brincadeira heurística. O Dicionário de Língua Portuguesa (2008:367) define heurística como um “conjunto de métodos e regras que conduzem à descoberta (...), [um] método de ensino que procura que o aluno atinja os conhecimentos ou as soluções através do seu próprio esforço”, descobrindo e explorando os materiais. Os materiais versáteis por não terem um uso predeterminado ou limitado, podem ser usados pelas crianças de diferentes formas, descobrindo e criando soluções para as diferentes brincadeiras e explorando as potencialidades dos materiais heurísticamente. As autoras, Goldschmied e Jackson (2006) e Majem e Òdena (2010) apresentarem também nas suas obras listas de inúmeros materiais versáteis, com diferentes características, que devem ser utilizados nos momentos destinados à brincadeira heurística, excluindo todos os outros, que se encontram facilmente no mercado ou num móvel de brinquedos da sala. Goldschmied e Jackson (2006:159) referem que “um dos aspetos atraentes e criativos desses materiais variados está na infinidade de combinações possíveis, que vão muito além da imaginação de qualquer pessoa”.

Os materiais versáteis são definidos pelas autoras Post e Hohmann (2011:115) como “objetos ou brinquedos cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma acção ou um objectivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras.” Vale (2013) refere que existe uma grande vantagem na utilização pelas crianças, destes materiais comuns, diferentes, naturais e menos estruturados, que imprimem novas dinâmicas, potencializando a dimensão funcional destes materiais que se transformam em novos brinquedos, que “utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, ativam níveis elevados de imaginação e criatividade” (idem:13). Como nos referem outras duas autoras, durante a brincadeira com materiais versáteis, as crianças descobrem e alcançam a compreensão de algo e “[fazem-no] espontaneamente, sem qualquer direcionamento dos adultos, desde que tenham os materiais com os quais efetuarão suas explorações” (Goldschmied & Jackson, 2004:148).

Já as autoras Weikart e Hohmann (2011:42) denominam este tipo de materiais, como materiais naturais e materiais de desperdício, valorizando-os nas suas potencialidades de exploração, referindo que

materiais naturais como conchas, bolotas ou pinhas, e materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel-higiénico são apelativos para as crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir inúmeros objectivos. São igualmente atraentes para os adultos dado que são facilmente acessíveis, existem em quantidade e, frequentemente, são gratuitos.

Por fim as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (2016:26) fazem referência aos materiais versáteis, valorizando a sua utilização na educação de infância, referindo que, “a utilização de material reutilizável (...), bem como material natural (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade”. Os materiais versáteis são assim materiais variados que, com as explorações das crianças se transformam em brinquedos, podendo, através da sua plasticidade, se transformarem em muitas coisas. Sendo diferentes dos brinquedos industrializados, que quase sempre possuem um único objetivo, com respostas previsíveis, as possibilidades de criação destes tipos de brinquedos por vezes são ínfimas. As crianças ao verem que existe poucas possibilidades para novas brincadeiras acabam por perder o interesse rapidamente por esse tipo de brinquedo. Fochi (2015:131) salienta ainda que

acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças.

Atualmente a maioria das crianças já não brinca como antigamente, já não lhes é permitido muito tempo para brincar e se o é, é muitas vezes de forma controlada e limitada. As crianças quando em contacto com alguns brinquedos não exploram o seu universo imaginário e a sua capacidade de inventar e construir, pois há uma forma de exploração delimitada pelo brinquedo. Desta forma quando as crianças têm acesso ao brinquedo, executam algumas ações pré-determinadas para ativá-lo e o encanto

momentâneo e passageiro, não lhes permite criar, usando a sua imaginação durante a descoberta e exploração do brinquedo. Antigamente não existiam muitos brinquedos fabricados à venda e as crianças tinham de usar a sua imaginação para criarem os seus próprios brinquedos, utilizando materiais que tinham em suas casas e que encontravam na natureza. Os materiais versáteis funcionam um pouco como os brinquedos que eram criados antigamente com materiais naturais. São materiais que nas mãos das crianças “ganham” novos significados, novos objetivos e novas brincadeiras.

Santin (2001, citado por Bordin, Souza e Kunz, 2014:2) destaca que nós somos os únicos seres vivos capazes de simbolizar, ou seja, de dar significado ou valor a qualquer tipo de material. Por exemplo, uma toalha de plástico pode transformar-se numa capa ou um lençol em que a criança finge que dorme e de uma caixa de pastilhas pode resultar um copo em que a criança emita o movimento realizado ao beber algo<sup>2</sup>. Quando é oferecido à criança algum material que lhe permite ser curiosa e criativa, imaginar e inventar, esta tem a oportunidade de interagir com o mundo, com as outras crianças e com os adultos à sua volta (Bordin, Souza e Kunz, 2014). Ainda segundo Santin (2001:4, citado por idem:2) “o brinquedo pronto e acabado pede para ser usado dentro das funções a que foi destinado; em hipótese nenhuma desenvolve a imaginação criativa que leva a produzir novas formas e diferentes funções”.

Para as crianças, no momento da exploração deste tipo de materiais

não surge a questão sobre quais maneiras estão corretas ou erradas no uso do mesmo. (...) Tudo que [as crianças] tentam fazer é bem-sucedido; a única falha, ao efetuar uma ação intencionalmente, ocorre quando a natureza do próprio material obstrui os esforços da criança. (Goldschmied & Jackson, 2006:151)

quando por exemplo tentam encaixar duas caixas com o mesmo diâmetro. Onde “este tipo de elemento de sucesso garantido cria para as crianças uma experiência muito diferente da que oferecem os materiais “educacionais” para o brincar. (...) Isso não quer dizer que os materiais desse tipo não têm valor” (idem). As autoras mencionam ainda que

as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de

---

<sup>2</sup> Situações observadas durante a exploração de materiais de plástico, intervenção realizada em Creche

experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos.  
(idem:148)

Os materiais selecionados para a brincadeira com materiais versáteis devem oferecer o máximo de interesse de exploração dos cinco sentidos: o tato a nível da textura, formato, peso, o olfato na variedade de cheiros dos materiais, a audição na variedade de sons oferecidos pelos materiais ou combinação de materiais, na visão na variedade da cor, forma, tamanho e no paladar, que apesar de ser um sentido mais limitado é possível encontra-lo na exploração, de por exemplo, alimentos. De acordo com Majem (2010:6) “a seleção dos materiais é feita atendendo a objetivos criativos e renovadores, quer dizer, temos de nos perguntar como podemos proporcionar às crianças a melhor “dieta mental”, equilibrada e estimulante”.

Os autores referenciados anteriormente confirmam algumas das vantagens e potencialidades que os materiais versáteis, materiais do quotidiano e brinquedos não convencionais têm para a exploração e descoberta, para as aprendizagens e para o desenvolvimento das crianças. Entre as várias potencialidades que apresentam os materiais versáteis, é “a partir da massa de objetos disponíveis, [que] elas selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação” (Goldschmied & Jackson, 2016:152)

Os autores Bordin, Souza e Kunz (2014) referem ainda um aspeto que considero bastante relevante, que é a quase limitação das brincadeiras das crianças com os brinquedos oferecidos pelo mercado. Os brinquedos estão caracterizados por faixa etária e indicam desenvolver a criança em diversos aspetos, aos quais os adultos acabam por se sentir na obrigação de oferecer este tipo de brinquedos às suas crianças como tentativa de os manter a num nível de desenvolvimento alto e atingir todos os pontos e aspetos que as instruções dos brinquedos comprados prometem. O que acontece é que “no entanto, muitos desses brinquedos oferecidos no mercado atual acabam limitando o brincar da criança ao dizerem como ela deve brincar, ou até mesmo, não é exagero dizer que o brinquedo muitas vezes brinca sozinho, basta à criança apertar um botão” (idem:2).

Nas brincadeiras com materiais versáteis é possível observar a intensidade do envolvimento das crianças com este tipo de material e neste tipo de brincadeiras, pois são

“absorvidas por suas próprias descobertas não entram em conflito com outras no grupo, em grande parte porque há tantos materiais disponíveis que elas não precisam compartilhar nada” (Goldschmied & Jackson, 2006:151). As autoras referem ainda que em sessões de brincar heurístico foi observado nas crianças situações em que estas criavam trocas cooperativas com outras, que surgiam da exploração dos materiais, iniciada primeiramente por elas mesmas. Neste contexto o papel do educador é fundamental na medida em que propicia um ambiente acolhedor, propulsor de experiências e aprendizagens, além de materiais desafiadores, estéticos e versáteis, como refere Giroto (2013).

### **3. Papel do Educador de Infância no brincar**

O papel do educador, enquanto gestor do currículo (Vasconcelos, 2009), é fundamental enquanto promotor de situações de aprendizagem através das brincadeiras. Um educador deverá ter sempre presente o quanto essencial é o brincar para o bem-estar, para o equilíbrio, para a construção de conhecimentos e no processo de socialização e da construção da identidade de cada criança.

O papel do educador deve focar-se na observação atenta das suas crianças durante as brincadeiras, no sentido de obter informações essenciais a respeito destas, nas diferentes áreas de desenvolvimento. Uma vez que o educador e a sua equipa pedagógica, atuando tendo como base as mesmas conceções pedagógicas, incidem o seu trabalho nos interesses das crianças, são os principais observadores das brincadeiras desenvolvidas pelas mesmas. Cabendo-lhes funcionar como um “estímulo para a criatividade, possibilitando novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas” (Kishimoto, 2010:4) auxiliando-as no seu crescimento. Neste sentido para que o brincar possa ser um momento de qualidade para as crianças, o educador tem o papel de organizar a rotina do seu grupo, tendo como base o ambiente educativo, de modo a promover diferentes momentos, experiências e vivências ricas a diferentes níveis, de acordo com as suas intencionalidades pedagógicas.

Azevedo (s.d) refere que as crianças precisam ser vistas como aprendentes extremamente competentes e que devido à sua tenra idade e falta de experiência no mundo, requerem de um apoio no desenvolvimento das suas aprendizagens cuidadosamente planejado pelo educador que as acompanha, com o objetivo de atender às suas necessidades individuais e coletivas.

A observação da criança no momento do brincar é crucial e ao mesmo tempo um processo exigente e gratificante para o educador, só assim é desafiado a intervir a partir do que observa na atitude espontânea da criança. O brincar torna-se assim uma ótima oportunidade para uma cuidadosa observação por parte do educador, pois permite-lhe a observação das atividades e momentos que foram escolhidas pelas crianças, sendo relevante e significativas para eles. É somente quando o educador reserva algum tempo para observar e/ou brincar com as crianças que acompanha, que é capaz de “reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre suas capacidades organizadoras e sobre seu estado emocional” (idem:3).

Na perspetiva de Esteves (2010), é importante que o educador seja um bom observador nos momentos em que brinca com as crianças, devendo-se concentrar na brincadeira das crianças e no resultado que têm as suas intervenções durante a brincadeira. Como bom observador, o educador deve observar tudo o que as crianças criam, elogiando os seus esforços e conquistas com entusiasmo e não apenas os produtos finais. Ou seja, brincar com a criança deverá ter para o educador, além de servir como um mero entretenimento, intencionalidades e objetivos pedagógicos.

A observação participante é uma atitude em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, os momentos, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas. O observador não só observa como também tem de se socorrer de técnicas de intervenção adaptadas ao momento, atividade ou criança(s) observado. Permite a interação-inserção, ou seja, a intersubjetividade, empatia ou diálogo entre dois sujeitos. A observação oferece informação sobre os comportamentos dos sujeitos observados. A observação participante consiste em recolher informações através da observação. No que diz respeito a este último ponto, o educador e a equipa pedagógica têm uma grande vantagem, pois parte-se do princípio que o grupo e/ou a criança que observam é lhes familiar e que o vínculo afetivo está criado, facilitando a observação e os momentos de proximidade durante as brincadeiras. Não havendo dificuldades de interação e grandes constrangimentos, pois o grupo e/ou a criança e o observador participante têm uma ligação próxima e o momento da observação está a ser realizado num local familiar a ambos. Diminuindo a possibilidade de a presença do observador poder influenciar a situação perdendo-se a espontaneidade e o rigor.

Uma das temáticas que vem sendo abordada no âmbito da educação de infância é a importância da prática de observar as crianças com o objetivo de melhorar a prática pedagógica do educador e a sua formação continuada. Atento que este processo requer mudanças nas conceções do educador e na sua postura em sala com as crianças durante os diferentes momentos da rotina. A compreensão deste processo é essencial, pois as metodologias utilizadas são extremamente complexas e acabam envolvendo toda a equipa pedagógica e educativa da instituição. É fundamental que o educador saiba como gerir esta prática para um bom trabalho de equipa e resultados positivos das observações feitas durante os diferentes momentos da rotina ou de algum momento em particular. O educador ao gerir estes momentos com a sua equipa, deve agir como um mediador,

compartilhando as suas intencionalidades e ouvindo a restante equipa, integrando-a nos diferentes momentos dinamizados em sala e nas diferentes realidades do grupo.

Como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (2016:24), um dos objetivos da educação pré-escolar é “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada”. Deste modo, o brincar com uma criança reforça os laços afetivos com a mesma, na medida em que o adulto está a demonstrar à criança a sua atenção e interesse nas suas brincadeiras. E além de elevar o nível de interesse da brincadeira, a participação do educador enriquece e estimula a imaginação das crianças despertando e fomentando o seu desenvolvimento. Deve assim, o educador estar consciente da importância que tem o brincar para o desenvolvimento do seu grupo, pois só assim adequará e organizará também o espaço e os materiais e proporcionará tempo suficiente para as explorações das crianças e suas brincadeiras. Como nos refere o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, 2001:3) o educador deve observar cada criança, bem como o grande grupo e os pequenos grupos,

com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, [planificando] a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação.

(idem:4)

A organização do ambiente educativo é fundamental para o crescimento, desenvolvimento, exploração e aquisição de conhecimentos e aprendizagens por parte das crianças e o papel e a atuação do educador é fundamental neste aspeto. Cabe ao educador refletir e saber como gerir o seu ambiente educativo, uma vez que este pode ser condicionante sobre o que as crianças poderão fazer e explorar. É função do “educador de infância concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (idem:3).

Quanto ao papel do educador em atividades como a exploração de materiais versáteis e a brincadeira heurística, este deve observar e fazer registos por escrito, vídeo ou fotografia. Deve apenas intervir em situações mais críticas, como disputa de materiais ou outras situações que coloquem em perigo a criança. Òdena (2010:44) refere que apesar de apenas



um adulto poder gerir a brincadeira heurística, é mais vantajoso “se for possível, que durante a atividade estejam presentes duas pessoas adultas” no mínimo, de modo a garantir a progressão da atividade de forma segura, estável e cativante para o grupo, conseguindo responder a todas as solicitações das crianças. Como refere Majem (2010:26) por vezes “um olhar ou um sorriso bastam para entrar em contato com o adulto. E isso provoca na criança a segurança e o prazer de continuar experimentando”. As autoras Goldschimied e Jackson (2006:155) referem ainda que o educador deve manter-se

em silêncio, [atento e observador], talvez estudando uma criança específica e anotando o que ela faz com o material. O adulto não estimula ou sugere, elogia ou direcciona o que a criança deve fazer. A única exceção para essas regras ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas e a perturbar as outras crianças.

O adulto deve ir reorganizando os materiais ao longo da exploração, tentando manter todos os materiais visíveis e de igual forma o interesse do grupo. Tal como refere Majem (2010:10) “é importante e necessário observar quais são as preferências, os processos, as atividades e atitudes [das crianças] com cada objeto, para determinar os critérios pelos quais deveremos renovar o material”, renovando os materiais periodicamente e não todos de uma só vez. Òdena (2010) acrescenta ainda algumas das situações em que o adulto deve intervir durante a brincadeira heurística, apesar de defender que este deve intervir somente quando necessário, como por exemplo para animar a ação de alguma criança indecisa, responder a alguma pergunta de uma criança, manter o ambiente calmo, resolver conflitos e tal como refere Majem (2010), quando houver necessidade de voltar a ordenar os objetos “que se tornam excessivamente dispersos e colocá-los novamente de modo atraente” (Òdena, 2010:35). Contudo, o adulto deve estar sempre atento ao seu grupo durante as atividades com materiais versáteis e não intervir diretamente, bloqueando e direccionando as crianças para os materiais, já que

se pensarmos por um momento em como nos sentimos quando nos concentramos em alguma atividade prazerosa e que nos exige, bastante, veremos que não queremos ou precisamos de alguém que fique sempre dando sugestões e conselhos e elogiando nosso trabalho; só queremos continuar a trabalhar, embora posamos ficar contentes de ter essa companhia amigável ao

nosso lado. Nesse sentido, os bebês não são muito diferentes dos adultos.  
(Goldschmied & Jackson, 2006:118)

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

---

No segundo capítulo apresento a fundamentação teórica das opções metodológicas. Neste sentido, abordo a investigação qualitativa e a investigação ação e os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação mobilizados durante a realização deste projeto de investigação-ação, como os registos fotográficos e vídeo e as notas de campo.

---

## 1. Investigação Qualitativa

As equipas pedagógicas das instituições de educação trabalham com um público que está em constante desenvolvimento e que requer de uma atenção, preocupação e uma observação exímia sob essas mesmas mudanças e alterações. É necessário que os profissionais em educação observem, registem e investiguem sobre essas mesmas observações e registos. Só com estes três aspetos mencionados, as instituições podem evoluir e seguir as mudanças e alterar de forma fundamentada as problemáticas verificadas. Considero que as instituições educativas devem deter de diversas investigações, sempre através de uma atitude reflexiva e crítica e desta forma é necessária uma investigação qualitativa em educação. A investigação deve ser considerada como uma componente indispensável numa qualquer prática educativa, inovadora e reflexiva, pois como refere Ambrósio (2001:37),

é um processo não de acumulação e atualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...), tornar-se num processo auto-formativo. Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questiona-la relativamente a novas situações que se deparam (...).

É desta forma importante que os profissionais em educação se preocupem com a sua prática, olhar para ela, refletir e avaliá-la, para que dessa avaliação resultem as mudanças e melhorias precisas. Para que não seja praticada uma prática monótona e que seja feita uma evolução que respeite o ritmo de cada criança e as suas características e necessidades. É importante também que essa reflexão e avaliação seja feita também do meio, do espaço, dos materiais e de todos os aspetos que foram precisos. Pois só com uma exímia observação, registo, avaliação e investigação desses aspetos é possível a sua melhoria e o conhecimento de novos procedimentos e ferramentas de observação e trabalho para com esses aspetos.

A investigação qualitativa é um conjunto de métodos que se destacam pela proximidade do cientista com o contexto real e pela observação e interpretação do mesmo. O objetivo deste tipo de investigação incide sobre a observação, a descrição, a compreensão e o significado de um acontecimento real onde todas as hipóteses nascem, única e exclusivamente, a partir do observado. Nelson (1992, citado por Aires, 2011:13) afirma que “os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais” e, por isso, o investigador que observa e interpreta é influenciado e influencia o fenómeno

pesquisado. Isto porque “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que decorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994:48).

A investigação qualitativa detém de cinco características essenciais:

**a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal**

Na investigação qualitativa os investigadores despendem de grandes quantidades de tempo no ambiente natural da investigação. Os investigadores optam por diversos meios de recolha de informação, como equipamentos áudio/vídeo, mas muitos limitam-se essencialmente ao bloco de apontamentos, dando sempre importância às informações que foram recolhidas através de contacto direto. Os investigadores qualitativos preocupam-se essencialmente com o contexto estudado e

entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados, quais as circunstâncias histórias e movimentos de que fazem parte? (idem)

Ou seja, para o investigador separar observações e/ou palavras do seu contexto é perder de vista o seu real significado, pois acreditam que o comportamento humano é claramente influenciado pelo contexto em que ocorre.

**b) A investigação qualitativa é descritiva**

Na investigação qualitativa os dados são recolhidos e registados em forma de palavras e/ou imagens e não em dados numéricos. Nos dados recolhidos são incluídas citações e transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, ficheiros de áudio, documentos pessoais e outros registos. Durante a análise dos dados, os investigadores qualitativos analisam “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (idem). A investigação qualitativa é descritiva pois

os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. (...) A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (...) Nada é considerado como um dado adquirida e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (idem:49)

E neste tipo de investigação em cenário natural,

o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. Assim, a participação, ou seja, a interação observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (Hébert, Goyette & Boutin, 2008:155)

### **c) Maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados**

Na investigação qualitativa os investigadores demonstram um maior interesse no percurso que percorrem até aos resultados finais, ou seja, dão grande foco aos dados que recolhem e ao tratamento e entendimento de todos eles e não apenas ao resultado e/ou produto final que deles advêm, pois como refere Bogdan e Biklen (1994:49) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” E também como refere Bell (1997:20)., na investigação qualitativa, “os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística”.

### **d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos não recolhem os dados com o objetivo de confirmarem ou revogarem hipóteses construídas anteriormente, mas

sim analisarem e posteriormente chegarem a determinadas conclusões enquanto os dados recolhidos se vão agrupando. Concluindo que

para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. (idem:50)

Assim o processo de análise dos dados é realizado em forma de “funil”, ou seja, os investigadores começam com inúmeros dados, que os vão analisando e limando conforme a sua importância e veracidade, para que no fim fiquem os dados e informações mais específicas e precisas.

#### **e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa**

Na abordagem qualitativa os investigadores devem ser rigorosos e fidedignos nos seus registos, de modo a que os dados recolhidos não guiem a más interpretações. Os investigadores qualitativos fazem questão de apresentar os seus registos aos sujeitos observados, mas

ainda que se verifique alguma controvérsia relativamente a estes procedimentos eles reflectem uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretamos significados. (...) os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. (idem:51)

Assim, o processo de condução da investigação qualitativa traduz-se numa espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos.

## **2. Investigação Ação**

A investigação-ação visa contribuir simultaneamente para as preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para o crescimento do seu conhecimento. Através do processo de investigação-ação procuramos respostas para as questões-problema que colocamos inicialmente. Parte da identificação de um problema passa pela investigação do mesmo e culmina numa melhoria e resolução na ação. Assim,

“a investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento e, em última análise, para o melhoramento humano” (Tuckman, 2000:20).

A investigação-ação como referem Bogdan e Biklen (1994:292),

consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais. Os seus praticantes reúnem dados ou provas para denunciar situações de injustiça ou perigos ambientais, com o objectivo de apresentar recomendações tendentes à mudança. (...) A investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.

E como referem os autores, na investigação-ação podem ser usados tanto os métodos qualitativos como os quantitativos, onde os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos.

A investigação-ação decorre da “procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática (...) quando há necessidade de conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (Máximo-Esteves, 2008:15). A investigação amplia o conhecimento teórico do investigador e a sua competência profissional “na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e agir «melhor» do que anteriormente” (Bell, 1997:32).

Este processo de investigação-ação é uma intervenção co-construtiva, transcrevendo-se assim num estudo pautado pela colaboração e reciprocidade entre investigador e investigado, dado que ambos os intervenientes beneficiam das vantagens do estudo e detêm de

pontos de vista plurais, mas também porque ambos partilham o estatuto de seres sentipensantes. Assim, em alternativa ao modelo tradicional sujeito-objeto, propõe que as relações entre os participantes se estruturam segundo o modelo sujeito-sujeito, o qual permite a co-contrução democrática do conhecimento coletivamente útil. Esta postura teórica tem fortes implicações tanto na orientação da prática como no desenho da investigação. (Máximo-Esteves, 2008:66)

Coutinho et al. (2009) recorre a vários outros autores para definir a investigação-ação, refere que Dick (1999) descreve a investigação ação como sendo um conjunto de metodologias de investigação que cruzam a investigação com a ação utilizando um processo repetitivo que varia entre a ação e a reflexão, passando por diversas fases que passam pela definição de um problema, pesquisa, recolha de dados, análise dos dados, discussão das estratégias, identificação de um novo problema. Contudo, refere que para Elliot (1993) a investigação-ação é a identificação de um problema partindo de um contexto social e que tem como objetivo a melhoria ou até a resolução do problema desse contexto.

De acordo com Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é participativa e colaborativa, onde requer a colaboração de todos os intervenientes na investigação. O investigador participa na investigação porque tem o objetivo de melhorar e/ou resolver o problema de quem faz parte do fenómeno. É prática e interventiva, onde o investigador participa na realidade, pois não se resume apenas a teorias e descrições. É cíclica, pois durante a realização de uma investigação pode surgir uma nova questão-problema, seja na teoria ou na prática. É crítica, pois os investigadores são auto-críticos e críticos em relação à mudança, no processo e produto da investigação. Por fim, a investigação-ação é auto-avaliativa porque as mudanças que a investigação-ação realiza no contexto em questão são constantemente avaliadas de modo a criar novas e/ou melhores condições e conhecimentos.

### **3. Instrumentos de Recolha de Dados**

Para uma investigação de qualidade é essencial que o investigador delimite os procedimentos de recolha e tratamento de informação que melhor se adequem à sua investigação e à problemática abordada e trabalhada. Dentro destes procedimentos encontra-se a observação, as notas de campo, os registos em suporte digital, fotografias e vídeos, a análise documental, a entrevista e o inquérito por questionário.

Considero que a observação é um procedimento essencial durante a investigação, pois é um aspeto que é utilizado pelo investigador durante todos os outros procedimentos, é preciso saber observar para conseguir filtrar as informações e os dados recolhidos. Estando a observação relacionada, de uma forma direta ou indireta, com todos os outros procedimentos de recolha de dados. Durante o momento de observação, como referem Carmo e Ferreira (1998:94), é necessário “criar uma atitude de observação consciente e



um treino da atenção de forma a poder aprofundar a nossa capacidade de selecionar informação pertinente através de órgãos sensoriais” Os autores indicam ainda que é de extrema importância que durante a observação os momentos observados sejam mobilizados e confrontados com saberes e experiências anteriores, para que de uma forma mais fundamentada os saibamos interpretar. Os autores consideram ainda importante que os investigadores consigam ter “a capacidade de se distanciarem do objeto de observação, ainda que este pertença à sua cultura (...) e a capacidade para interpretar um dado comportamento à luz da diversidade cultural” (Carmo & Ferreira, 1998:97).

Observar é essencialmente saber selecionar a informação que nos é pertinente, a fim de poder recolher, descrever, interpretar e agir sobre o contexto em questão. Para qualquer investigador saber observar “necessita de um treino continuado da atenção, possuir experiência anterior, de preparação empírica e teórica e, assim, ter a capacidade para comparar o que observa com o que constitui a sua experiência anterior” (idem:95). Máximo-Esteves (2008:87) diz-nos ainda que observar “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem num determinado contexto”, que é a base da investigação qualitativa, a observação em contexto real.

Um instrumento auxiliar que pode ser utilizado durante uma observação mais precisa são os guiões de observação. O observador deve de ter a capacidade de, previamente, prepará-los selecionando os seus critérios de acordo com o que lhe poderá ser útil. Os guiões podem possuir questões, indicações e notas, entre outros aspetos. É importante que estes contenham apenas as indicações necessárias e que não sejam extensos e descritivos, para numa posterior consulta e/ou análise serem de fácil acesso e entendimento.

Relacionado com o tema do meu projeto de investigação, a brincadeira heurística e a exploração de materiais versáteis sugere que a introdução do adulto nas atividades sejam mínimas, ou seja, o adulto deve ter um papel de observador participante, pois como referem Oliveira Formosinho e Araújo (2011:54), “o adulto deve manter-se numa postura atenta e tranquila, embora não interventiva. Desta forma, o bebé poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalização do adulto.” Segundo Carmo e Ferreira (1998) este papel permite ainda recorrer ao registo de dados sem influenciar o grupo e possibilita um grande controlo das variáveis a observar.

Outro procedimento que pode servir também como apoio de todos os outros são as notas de campo, pois o investigador após cada observação, entrevista ou qualquer outra situação de investigação, escreve e regista o que observou, ouviu e/ou aconteceu. Como nos dizem Bogdan e Biklen (1994:150) nas notas de campo, o investigador faz uma

descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Os autores referem ainda que resultados bem-sucedidos advêm de notas de campo detalhadas, precisas e extensivas.

As notas de campo podem ser vistas em dois aspetos, o primeiro é descritivo, em que a preocupação do investigador é registar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O segundo é reflexivo, parte em que apreende mais o saber e o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. A parte descritiva das notas de campo é a parte mais extensa, “representa o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo. O objetivo é captar uma fatia da vida. Consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos” (idem:152/163). O investigador deve assim tentar ser o mais descritivo possível, representando detalhadamente as suas notas em vez de resumir ou avaliar as observações.

Na parte reflexiva das notas de campo, são apresentadas inferências, sentimentos, emoções, problemas, ideias, palpites, impressões e alguns preconceitos, é nesta parte que se espera que o investigador “confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões. Especule acerca daquilo que pensa que está a aprender, aquilo que vai fazer a seguir, e qual será o resultado do estudo que está a empreender” (idem:165). Em suma, a parte reflexiva das notas de campo, é uma parte em que o investigador comenta, analisa, reflete e avalia as observações feitas de forma descritiva, dando ênfase às suas opiniões, saberes e experiências anteriores, ideias e pontos de vista.

Outra das ferramentas bastante utilizadas em investigações em educação são os registos em suporte digital, as fotografias, os vídeos e os ficheiros áudio. Como referem Bogdan

e Biklen (1994) as fotografias podem ser tiradas rapidamente, sempre que surja a oportunidade e não necessitam de habilidade técnica. Por sua vez, é importante que os investigadores garantam que a presença de uma máquina fotográfica não modifique os comportamentos dos sujeitos observados. Nas atividades que pude desenvolver no primeiro estágio, em contexto de creche, a equipa de sala utilizou para fotografar e gravar o grupo, a câmara fotográfica dos telemóveis sem flash e uma mini máquina fotográfica colocada à cintura com um adereço próprio, instrumentos estes que não chamaram a atenção das crianças e consequentemente não mudaram comportamentos nem induziram outros no grupo.

Considero que os registos em suporte digital transportam uma enorme vantagem de poderem ser visualizados e analisados sempre que o investigador assim o achar pertinente e necessário. São suportes que podem ser analisados tendo como foco as diferentes situações neles representadas, pois numa gravação de vídeo podem estar duas crianças em que cada uma delas está a realizar uma ação diferente, desta forma o investigador pode numa primeira visualização do vídeo analisar uma criança e noutra visualização analisar e observar com mais atenção a outra. Foi valorizando este aspeto que durante as intervenções, optei por fazer os registos através de fotos e vídeos. Facilitando-me a análise de diversas situações de forma mais detalhada e precisa. Facilitou ainda a reflexão junto das educadoras, utilizando as nossas observações e os registos em suporte digital, onde foram feitas algumas reflexões e avaliações das intervenções desenvolvidas e de algumas situações mais importantes, como as detalhadas nos pontos referentes à intervenção em cada contexto de estágio e de algumas situações em que me foquei durante a explicação das intervenções. Refletimos sobre as intervenções e fizemos uma avaliação sobre o seu decorrer através das nossas observações e dos registos em suporte digital. Mas como explica Parente (2011:7), “o tipo de registo pode variar desde simples anotações, a narrativas mais ou menos breves, incluir registos, vídeo, imagens, fotos, produções e realizações das crianças, etc”.

Outro instrumento que pode ser utilizado numa investigação é a pesquisa e análise documental, que permitem por exemplo ao investigador ter acesso aos princípios que regem as práticas educativas, como os projetos educativos das instituições e os projetos pedagógicos de cada sala. Bogdan & Biklen (1994:181) revelam que os

documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização. Embora existam mais memorandos secretos, a informação secreta não é, em geral, passada sob a forma escrita. Se um investigador estabeleceu uma boa relação, ele ou ela terão acesso à maior parte dos documentos produzidos internamente.

Ou seja, cabe ao investigador criar uma relação de empatia, confiança e segurança com o sujeito “investigado”, para garantir que o mesmo confie nele e lhe entregue sem desconfianças os documentos solicitados e precisos.

## Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Intervenção

---

No terceiro capítulo caracterizo os dois contextos onde realizei os momentos de estágio em creche e jardim de infância, bem como cada grupo de crianças. Optei por caracterizar apenas os grupos dos primeiros momentos de estágio em cada contexto, pois foi o período em que foram desenvolvidas as intervenções descritas neste projeto. No segundo momento de estágio, ao não intervir sobre o tema do projeto, a minha presença focou-se no grupo e nos momentos vividos durante as duas semanas e essencialmente nos períodos de adaptação, no contexto de creche e na diferenciação pedagógica, dificuldade sentida pela educadora de jardim de infância e em questões relacionadas com as Necessidades Educativas Especiais, aspeto observado em ambos os contextos, no segundo momento de estágio. Apresento ainda a descrição da sala e dos materiais disponíveis às crianças, relacionando com o tema do projeto. Por último faço a apresentação, a descrição, a análise e a reflexão das intervenções dinamizadas em cada contexto de estágio.

É importante referir, que a organização deste capítulo foi feita de forma a explicitar primeiro os contextos de estágio e só posteriormente a intervenção. De modo a criar uma coerência durante o diálogo, pois a escolha e o decorrer das intervenções dependeram sempre do contexto em que foram apresentadas e desenvolvidas.

---

### 1. Contexto de Creche

A Instituição A, é a vertente mais recente de uma das instituições mais antigas da Cidade de Setúbal, que incide o seu trabalho com diversos públicos-alvo e faixas etárias, iniciando o seu percurso educativo junto da sociedade no ano de 2012.

A creche localiza-se numa zona de fácil acesso a toda a comunidade educativa e tem capacidade para 39 crianças distribuídas pelas 3 salas:

- Berçário (sala dos 0 aos 12 meses) – Capacidade para 8 crianças
- Sala dos 12 aos 24 meses – Capacidade para 13 crianças
- Sala dos 24 aos 36 meses – Capacidade para 18 crianças

A creche está aberta todo o ano, respondendo às necessidades das famílias e apenas encerra para manutenção e limpeza geral do edifício na última semana do mês de agosto. Durante o seu período de funcionamento, de segunda a sexta-feira, a creche abre diariamente às 7h30 e encerra às 19h30. À exceção dos feriados nacionais e municipal, a creche encontra-se encerrada durante determinados dias, que coincidem com as épocas festivas do Natal, Carnaval e Páscoa.

Relativamente ao espaço físico a instituição, tem dois pisos, em que no piso 1 se encontram as três salas e um dos espaços exteriores e no piso 0 todos os outros serviços e áreas comuns a todas as salas e também um espaço exterior. O piso 1 é composto por um corredor que dá entrada a todas as salas e instalações sanitárias com fraldário utilizadas pela sala dos 12 aos 24 meses e pela sala dos 24 aos 36 meses. A sala de berçário além da sala de atividades, tem uma sala de berços, a copa de leites e um fraldário, com uso exclusivo das crianças que frequentam o berçário. Tem um espaço exterior equipado com uma horta pedagógica, uma zona com uma árvore de fruto e um lago para tartarugas. O piso 0 é composto pelo Hall de entrada com entrada para o gabinete da direção e o gabinete administrativo, instalação sanitária devidamente equipada para portadores de deficiência, sala de isolamento, elevador e escadas para o piso superior, sala de refeições/sala polivalente, entrada de serviço, copa, despensa, arrecadação geral, arrumos, sala do pessoal equipada com cacifos individuais, espaço para as refeições e instalações sanitárias/balneários para o pessoal e por fim um espaço exterior com equipamento lúdico e pavimento de borracha.

Os recursos humanos da creche são:

<b>Coordenação Pedagógica</b>	<b>Acumula funções de Coordenadora Pedagógica e Educadora de Infância</b>	
<b>Berçário – sala dos 0 aos 12 meses</b>	1 Educadora de Infância	2 Assistentes Operacionais
<b>Sala dos 12 aos 24 meses</b>	1 Educadora de Infância	1 Assistente Operacional
<b>Sala dos 24 aos 36 meses</b>	1 Educadora de Infância	1 Assistente Operacional
<b>Serviço de copa e limpeza</b>	1 Funcionária responsável pela copa e pela limpeza dos espaços	1 Funcionária de apoio à funcionária responsável pela copa e pela limpeza dos espaços – Utente da instituição base
<b>1 Assistente Operacional Polivalente – Pertencente a um projeto de inserção profissional da Segurança Social</b>		

Quadro 1 Recursos humanos da Instituição A;

A Instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS, que visa responder às necessidades das famílias, as mensalidades são calculadas consoante o rendimento *per capita* das mesmas, garantindo um espaço e educação para todos. As crianças da instituição pertencem a famílias que provêm maioritariamente de meio socioeconómico médio, tendo também famílias correspondentes a um meio socioeconómico médio-baixo e famílias a um meio socioeconómico médio-alto. A maioria das crianças pertence ao concelho de Setúbal e as crianças que não pertencem, têm os seus pais a trabalhar em Setúbal.

É uma instituição que procura:

Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;  
Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;  
Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;  
Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num

ambiente de segurança física e afetiva; Promover a articulação com outros serviços da comunidade. (Coordenadora A, 15:5)

Partindo destes princípios na resposta social e educativa de creche, a Instituição A propõe-se a:

Oferecer um espaço organizado onde as crianças se sintam felizes, onde possam desenvolver experiências e vivências diversificadas; Promover progressivamente o conhecimento de si própria e a aceitar-se tal como é, fortalecendo a sua autoestima; Desenvolver sentimentos de pertença a um grupo, de solidariedade e interajuda; Fortalecer os sentimentos de respeito pelos outros, a aceitação da diversidade e valorização das diferenças sociais, culturais, intelectuais e físicas; Desenvolver projetos a partir dos interesses das crianças, estimulando a sua participação ativa; Desenvolver a capacidade de expressão pessoal e a comunicação com os outros, valorizando os diferentes saberes; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Desenvolver a autonomia, o sentido de responsabilidade e a capacidade de decisão perante o outro; Promover vivências de vida democrática, ajudando o grupo a construir as suas próprias regras de vida; Estimular a relação entre Escola e Família de forma a promover a continuidade educativa. (idem:5/6)

Considero ainda a Instituição A uma instituição integradora, ou seja, que procura sempre que oportuno integrar não só as famílias das suas crianças, como também a comunidade local nas vivências da creche, como durante a Feira Medieval realizada na época do São Martinho e durante a Feira do Livro realizada no mês de abril, em que ambos os momentos a creche se encontra aberta a toda a comunidade.

## **1.1 Caracterização do grupo**

Em ambos os momentos de estágio o número de crianças em cada grupo, (sala dos 12 aos 24 meses e sala dos 24 aos 36 meses) respeitava as normas estipuladas pela Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto da Segurança Social respeitante às Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches, no Artigo 7.º que diz respeito à capacidade e organização dos grupos nas salas de creche (2011:4339). No primeiro momento de estágio o grupo pertencia à sala dos 12 aos 24 meses e era composto por 13 crianças, no entanto no segundo momento de estágio o grupo passou para a sala dos 24 aos 36 meses, sendo constituído por 18 crianças.



Nos dois momentos de estágio, pude constatar que os grupos que acompanhei foram muito afáveis e receberam-me muito bem e lidaram com a minha presença na sala de forma muito natural e sem grandes constrangimentos. Eram grupos que estavam na idade da descoberta, quer do meio ao seu redor, quer das suas próprias capacidades e evoluções, descoberta dos seus pares e dos adultos da sala/instituição. Todas as crianças tinham uma ótima ligação com a educadora e com a assistente operacional e estas conseguiam com facilidade distinguir as características e necessidades de cada uma, sabendo assim como interagir e se relacionar com cada criança de forma diferenciada, respeitando as suas características individuais.

Atendendo a todas as características da faixa etária das crianças que pude acompanhar, a prática da educadora, e consequentemente da equipa pedagógica, baseia-se nos seguintes princípios:

Respeitar a criança enquanto ser único, ajudando-a a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; Valorizar as formas de comunicação únicas expressas por cada criança; Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem, estimulando a criança a resolver as suas dificuldades; Respeitar os ritmos próprios de cada criança, promovendo a qualidade do seu desenvolvimento, pois nesta fase etária as mudanças ocorrem muito mais rapidamente que em qualquer outro período da vida; Respeitar a forma própria de aprendizagem de cada criança, experimentando o ambiente através dos sentidos (vendo, ouvindo, saboreando, cheirando, sentindo) e através da interação social; Respeitar a interligação de todas as áreas do desenvolvimento (cognitivo, social, emocional, físico e linguagem); Cuidar, suportar e atender plenamente à criança, reconhecendo que esta está totalmente dependente dos adultos para satisfazer as suas necessidades; Ter em atenção que a atuação dos profissionais deverá ser pautada pelo conhecimento das características e necessidades de cada grupo etário. (Educadora A, 15:20)

E nos seguintes objetivos gerais:

Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva, durante o afastamento parcial do seu meio familiar; Pretender constituir-se como um parceiro privilegiado dos pais na continuidade dos cuidados e do afeto; Encorajar a individualização de cada criança respeitando os seus tempos, os seus ritmos e as suas preferências

personais, potenciando o desenvolvimento psicoafectivo de cada uma; Oferecer diferentes tempos de atividades bem estruturadas e organizadas de sensibilidade do corpo e ao movimento, de expressão criativa e oral, dos conteúdos de relação consigo e com os outros, de abertura ao imaginário, respeitando as suas fantasias, procurando dar sentido e espaço à sua livre expressão, ao seu afeto; Criar espaços para que se crie uma relação de amizade, afetividade com crianças para que elas se sintam seguras, amadas, com estabilidade. Para que possam agir e consequentemente crescer num ambiente favorável ao seu desenvolvimento; Proporcionar à criança um contacto com o meio que a rodeia e se sinta conhecedora, integrante e participante nesse meio, para que se desenvolva o processo de socialização; Pretende ser o espaço de construção da história feliz de cada criança. (idem:21)

## **1.2 Caracterização do espaço e dos materiais**

O espaço da sala relativamente à sua dimensão e disposição do mobiliário, encontra-se adaptado e seguro para as idades das crianças que acolhe. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:93), o ambiente físico e material de uma creche “deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.” Ou seja, deverá ser um espaço que fomenta a participação livre da criança nas suas explorações e brincadeiras, nos momentos da rotina e durante as atividades propostas pela educadora. Deve assim ser um espaço que cria e desafia a criança para novas aprendizagens e seu desenvolvimento. Os dois autores defendem ainda que a organização dos materiais deve seguir diferentes critérios, como a preocupação com a saúde e segurança das crianças, atenção ao conforto físico e psicológico, escolha de materiais de utilização aberta e flexível e sensíveis à abordagem sensoriomotora da criança, atenção à natureza ideográfica dos materiais, atenção aos critérios estéticos e criação de condições para a arrumação autónoma dos materiais por parte da criança.

Na sala onde estagiei, a educadora baseou-se nestes princípios como ponto de partida para a organização dos materiais na sala. Todos os brinquedos postos à disposição das crianças foram escolhidos tendo em conta a saúde e a segurança das crianças, nenhum objeto e mobiliário apresenta potenciais focos infecciosos e potenciais perigos para as crianças. A escolha dos materiais e organização do espaço incidiu também na seleção de materiais favoráveis à experimentação e à utilização múltipla e individualizada pelas crianças, ao

desenvolvimento da iniciativa, autonomia, imaginação, criatividade e resolução autónoma de problemas. O espaço da sala é amplo, o que potencia o desenvolvimento das noções espaciais e dos movimentos livres da criança, pois quando inicia o ano nesta sala, a maioria das crianças ainda não sabe andar e movimentar-se autonomamente e desta forma o espaço deve ser um dos principais motivadores para que todas essas fases do desenvolvimento da criança se desenvolvam naturalmente e com liberdade por parte da criança. O espaço ao ser espaçoso, estimula ainda os movimentos amplos, como o gatinhar e o dançar e a motricidade fina e grossa da criança, pois como defendem Gonzalez-Mena e Eyer (2014:264) as crianças precisam de um ambiente “que as convide à exploração, por meio de habilidades motoras finas e amplas e de todos os seus sentidos.”

A educadora tem ainda atenção à natureza dos materiais, ou seja, considera as diferenças e as características individuais de cada criança e coloca na sala ao dispor das mesmas os seus objetos de transição, como as fraldas de pano e/ou os peluches. Opta ainda pela exposição dos trabalhos realizados pelas crianças das crianças e de cartazes com as conquistas das mesmas e com situações em que as famílias participaram na vida da sala e/ou da creche. Em relação aos critérios estéticos, todo o mobiliário e materiais dispostos na sala têm cores apelativas e foram dispostos de forma organizada, tendo como principal foco os movimentos livres e as diferentes explorações feitas pelas crianças, quer do espaço, quer dos materiais.

Os brinquedos encontram-se em prateleiras e em mobiliário ao nível das crianças, o que potencia condições para a arrumação autónoma. Os brinquedos de maior dimensão, como os carros e os brinquedos de encaixe encontram-se nas prateleiras dos armários, os brinquedos de menor dimensão, como os blocos de encaixe, pequenos animais, entre outros, localizam-se num pequeno armário dividido em cestos. Em outro armário existente no canto da sala, encontra-se um ábaco, alguns livros e uma caixa com instrumentos musicais. O material dos brinquedos existentes na sala são maioritariamente de plástico, existindo também de madeira, de tecido, de esponja, de pano e por fim os livros de papel e cartão. Os materiais que existem em maior quantidade são os blocos de encaixe, os carros, os bonecos, os animais e os livros. Todos os materiais diferem a nível da sua cor, tamanho, material e alguns a nível dos sons que emitem.

Todos os brinquedos da sala encontram-se ao dispor das crianças, sendo que os únicos materiais que não se encontram à disposição, são alguns livros para exploração orientada,

que estão guardados no armário. Todos os brinquedos garantem a segurança e bem-estar das crianças e encontram-se adaptados à faixa etária do grupo, desafiando-o a explorá-los livremente de forma a construírem o seu conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, pois “um ambiente bem configurado apoia o bem-estar emocional de bebês e crianças, estimula os sentidos e desafia as habilidades motoras delas. Um ambiente de cuidados infantis bem configurado promove o desenvolvimento social e individual das crianças” (Torelli, 1989, citado por Gonzalez-Mena & Eyer, 2014:257).

A educadora A referiu ainda, que é de extrema importância nesta primeira fase do desenvolvimento da criança promover a exploração de todos os objetos e materiais, pois desta forma estamos a contribuir para a perceção que têm dos materiais, o que fazem, quais os sons e movimentos que emitem, quais as suas finalidades e objetivos, entre outros aspetos. Referiu ainda que na escolha dos materiais o educador deve ter bastante cuidado para que estes deem resposta à pluralidade de experiências que deseja que a criança vivencie, pois, é “central que os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013:17). E como refere Portugal (1998:196) relativamente à qualidade dos espaços, equipamentos e materiais, estes devem ser “espaços para amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores da aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo.” A organização da sala proporciona ainda um ambiente que tem como objetivo “possibilitar o desenvolvimento integral da criança, tanto no aspeto sensorial, perceptivo, motor e necessidades fisiológicas, como no que se refere a relações sociais, afetivas e comunicação” (Educadora A, 2015:11,12).

Refletindo sobre a organização do espaço e materiais relacionando com as abordagens e os modelos curriculares existentes em educação de infância, é visível a influência da abordagem High-Scope e de alguns instrumentos do Movimento Escola Moderna. A abordagem High-Scope encontra-se nos critérios mencionados anteriormente para a organização do espaço e materiais, seguindo uma orientação construtivista, onde existem áreas diferenciadas de atividades que promovem “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011:101).

A organização do espaço e a disposição dos materiais nas suas áreas, “são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope (...) permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” e permite ainda ao educador fazer uma relação das mensagens verbais e não verbais, fazendo “uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013:85). É ainda importante referir relacionando com o exposto no parágrafo anterior, que na abordagem High Scope

o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. (Post & Hohmann, 2011:14)

O Movimento da Escola Moderna, apesar de não estar direcionado para o trabalho em creche, a educadora apresenta na sala alguns instrumentos característicos do mesmo, como o mapa de aniversários e o diário semanal. Para o Movimento Escola Moderna, todos os instrumentos de registo que uma educadora possa utilizar com as suas crianças, podem servir de “balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemática, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos factos registados” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013:153).

Foi apenas no momento da apresentação do tema do meu projeto que a educadora tomou conhecimento do tema da brincadeira heurística e das potencialidades dos materiais versáteis. Foi notória a grande preocupação por parte da educadora de introduzir alguns materiais versáteis na sala, como tampas de garrafas e detergentes, molas, sacos de plástico e inclusive as caixas das chuchas utilizadas também nos momentos de relaxamento com luzes. Demonstrou sempre interesse e abertura para o tema e para as intervenções propostas por mim, procurando autonomamente informação e atividades relativas ao tema, partilhando de imediato comigo. Atitudes como estas, demonstraram sempre um grande interesse e respeito pelo meu projeto e pelo tema que, na altura, eu própria ainda tinha muitas dúvidas.

A educadora não desenvolvia com o seu grupo muitos momentos de brincadeira e exploração de materiais versáteis de forma intencional. Contudo sinto que por apenas desconhecer o tema e as suas potencialidades em creche. No entanto, após as primeiras conversas sobre o tema e após as intervenções realizadas observei que a educadora começou a introduzir alguns materiais versáteis em diversos momentos com o grupo.

### **1.3 Intervenções em Contexto de Creche**

Como referido, anteriormente, o tema do projeto foi definido previamente à minha entrada no primeiro contexto de estágio, em creche, por motivos de interesse pessoal e de preferência pelo tema, criado durante as primeiras aulas do mestrado. Apesar do tema estar definido, este foi sempre discutido com a educadora cooperante de creche de modo a desenvolvê-lo na sua prática pedagógica e na rotina do grupo de forma contextualizada e adaptada. Com o objetivo de criar momentos significativos para as crianças do grupo, estabelecendo as intencionalidades subjacentes às atividades e respeitando a faixa etária das crianças e as diferentes fases de desenvolvimento em que cada criança se encontrava, pois era um grupo que tinha crianças entre os 10 e os 18 meses.

Ao iniciar o estágio o tema do projeto foi logo apresentado à educadora, que o aceitou com grande entusiasmo ao lhe explicar de forma detalhada e igualmente sucinta quais as suas características e em que incidia. Após a primeira conversa, juntamente com a educadora, organizei uma primeira proposta, focada na exploração de materiais de plástico.

#### **1.3.1 Exploração de materiais de plástico**

A planificação da atividade foi realizada em conjunto com a educadora, visto a proposta ter surgido em reflexão cooperada. Todos os materiais foram escolhidos com intencionalidade, prevendo assim possíveis explorações ao mesmo tempo com uma certa dúvida e curiosidade na forma como alguns materiais poderiam ser explorados pelas crianças. Na brincadeira heurística é salientado

o prazer e o interesse com que [a criança] escolhe os objetos que [a] atraem, a precisão que [ela] mostra ao levá-los à boca ou passá-los de uma mão à outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com o material para o brincar. (Goldschmied & Jackson, 2006:116)

A atividade surgiu após conversar e refletir com a educadora sobre o tema do meu projeto de investigação, A Brincadeira Heurística. Planificámos em conjunto uma atividade de exploração, visando a importância da proposta de atividades e momentos integradores que permitam à criança desenvolver diversas aprendizagens.

A atividade consistiu na exploração de objetos de plástico, como, talheres, pratos, copos, caixas e respetivas tampas, toalhas de plástico, palhinhas, funil, molas, tampas de detergente, sacos, balões e luvas, estes dois últimos de borracha/latex. A atividade foi realizada na sala, no momento da rotina destinado à exploração livre e/ou orientada na parte da manhã. Para iniciar a exploração dos materiais de plástico, a educadora e eu sentámos as crianças em círculo na zona dos colchões e colocámos os materiais no centro, uns ainda no interior do saco e outros já fora do saco. Os adultos estavam posicionados perto das crianças, mas intervindo o menos possível, numa atitude de observadores participantes. A atividade realizou-se na manhã do dia 10 de novembro de 2015 e teve a duração de uma hora, das 10h às 11h.

As intencionalidades educativas da atividade foram definidas de forma a que a atividade fosse significativa e desafiante para as crianças e promovesse o seu desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim as intencionalidades subjacentes à planificação da atividade e à escolha dos materiais, foram:

- Exploração de diversos objetos e suas propriedades: material, som, textura, funcionalidade, maleabilidade, forma e cor;
- Desenvolver processos de observar, identificar, comunicar;
- Promover raciocínio, comparação, classificação, seriação e resolução de problemas;
- Desenvolver conceitos geométricos de identificação: igual e/ou diferente – cor, tamanho, forma, textura e de localização – dentro/fora, perto/longe, em baixo/em cima;
- Desenvolver o sentido, organização e visualização espacial;
- Fomentar o jogo simbólico;
- Promover a interação, partilha, cooperação e interajuda entre as crianças;
- Desenvolver a concentração, autonomia, sensibilidade visual e auditiva;

- Desenvolver a motricidade grossa, no que diz respeito ao controlo corporal no seu todo, à postura, ao equilíbrio estático e dinâmico, aos deslocamentos e aos balanços e a motricidade fina, no que diz respeito aos movimentos que exigem maior precisão, como a coordenação olho-mão, a destreza para manipular um objeto e o uso dos braços e das mãos de forma precisa, de acordo com a exigência da exploração;
- Desenvolver a imaginação, criatividade e conhecimento do mundo real,
- Incentivar a comunicação e as interações sociais entre as crianças.

Os recursos necessários para a realização da atividade, tendo em conta as intencionalidades definidas e para que a atividade decorresse em segurança, dividiram-se em recursos humanos e materiais. Os adultos presentes na sala durante a atividade foram a educadora e a assistente operacional responsáveis pelo grupo e eu, estagiária. Os recursos materiais foram caixas de plástico, tampas de plástico, talheres, copos, palhinhas, luvas, balões, toalhas de plástico, entre outros.

Foram várias as notas de campo que registei, que mobilizo para exemplificar situações de interação, criança/criança e criança/adulto, e aprendizagens que surgiram durante o momento de exploração.

Em exploração dos copos “a L. retirou um copo do conjunto de copos e fingiu estar a beber algo. Enquanto que a F. empilhou vários copos e colocou-os na cabeça, olhou para mim e sorriu. O H. ao observar a F. tentou repetir o que esta tinha feito, com sucesso (Nota de campo, 14 de novembro de 2015)

Nesta observação pudemos observar que as crianças exploraram livremente todos os materiais, representando as finalidades a que se destinam cada um deles e criando outras.

Durante a exploração das tampas, a “F. estava a brincar com três tampas, a M. aproximou-se e tentou tirar-lhe as três tampas e a F. começou a chorar. A F. parou de chorar, olhou para as tampas e deu uma delas à M., a M. agarrou na tampa e foi brincar para outro espaço da sala”.

Entretanto em outra observação também observei a resolução de um conflito pelas crianças: “O J. chegou a meio da atividade e assim que chegou agarrou nuns talheres que estavam no chão, o H. aproximou-se e começou a brincar com o J., passado pouco tempo



o J. começou a bater com uma colher na cabeça do H. e este começou a chorar. O choro do H. chamou a atenção da Assistente Operacional e esta dirigiu-se perto dos dois meninos e disse ao J. que não podia magoar o H. que ele estava a brincar com ele. O J. disse “sim” e foi brincar para outro espaço da sala com outros meninos. Em outro espaço da sala estavam o A. e o LG. com a caixa de encaixe, houve um conflito com os copos, que estava um dentro do outro. Quando me apercebi que o conflito seria difícil de resolver pelas crianças, intervimos e dei um copo a cada um.” (Notas de campo, 14 de novembro de 2015)

Nas duas primeiras observações as crianças resolveram o conflito entre pares, sem a intervenção do adulto. Contudo, na última situação houve a necessidade da intervenção do adulto. Quando começou o conflito, numa atitude de observadora atenta, esperei que as duas crianças o tentassem resolver não intervindo nem fisicamente nem oralmente. Apenas quando uma das crianças já estava a chorar e a outra continuava a puxar os copos da sua mão é que decidi intervir e dar um copo a cada criança, por perceber que o conflito não iria ser resolvido apenas pelas crianças.

A C. estava sentada no chão com várias tampas à sua volta, “virou-as, bateu com as suas mãos nas tampas e bateu com as tampas no chão, mostrando-se bastante atenta ao som. Quando se ia levantar, agarrei numa tampa e tapei uma caixa e dei-lhe. Olhou muito séria para a caixa e tentou tirar a tampa, ao conseguir tapou-a de seguida e disse “Já tá!”. Saí de perto da C. para observar o que fazia, primeiro ficou a olhar para mim enquanto me afastava e só depois voltou a olhar para a caixa tapada e voltou a tentar tirar a tampa e assim sucessivamente.” (Nota de campo, 14 de novembro de 2015)

Outra intervenção foi a da Assistente Operacional, que “agarrou numa palhinha e começou a soprar para a cara de três crianças que tinha perto de si, enquanto estas riam e se divertiam com a brincadeira. De seguida uma delas foi procurar uma palhinha e foi tentar imitar a ação para outras crianças.” (Nota de campo, 14 de novembro de 2015)

Um exemplo de um momento em que a educadora A interveio desafiando as crianças aconteceu quando se colocou de baixo de uma toalha brincando ao “cucu”, pois a toalha ainda não tinha despertado o interesse das crianças e a educadora tentou realizando uma pequena brincadeira chamar a atenção para aquele material em que “as crianças após a intervenção da educadora começaram a tapar-se com a toalha e a fingir que estavam a

dormir, como por exemplo, explorando um material que anteriormente não lhes tinha despertado a atenção.<sup>3</sup>” (Nota de campo, 14 de novembro de 2015)

Nas últimas observações é possível observar que a intervenção do adulto passou essencialmente pelo desafiar as crianças na exploração de alguns materiais. Apesar das intervenções do adulto, descritas anteriormente através das notas de campo, houve sempre o cuidado de não intervir demasiado para que as explorações e as experiências fossem naturais e espontâneas e não impostas e direcionadas. Como referem Oliveira Formosinho e Araújo (2013:54), durante a brincadeira heurística “o adulto deve manter-se numa postura atenta e tranquila, embora não interventiva. Desta forma, o bebé poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalização do adulto.” Desta forma, o papel do adulto serviu como um ponto de segurança das crianças, caso precisassem de algum apoio ou de partilhar a sua brincadeira, nós estávamos lá. E isso era transmitido para as crianças através do nosso olhar, do nosso sorriso e de palavras como: “boa”, “conseguieste”, “tu consegues”, entre outras, sempre que alguma criança nos procurava com o olhar ou se dirigia a nós.

Todos os materiais característicos da brincadeira heurística, são materiais versáteis que estão presentes no quotidiano, aos quais os educadores podem ter facilmente acesso, sem custos financeiros. Não são utilizados materiais como brinquedos convencionais, que estão excessivamente presentes na vida das crianças, seja em suas casas e em casas de familiares, seja em espaços destinados a crianças como também nas instituições que frequentam. Estes materiais/brinquedos considero possuírem pouca riqueza no que diz respeito à sua exploração, sendo pouco desafiadores quanto às possibilidades de experimentação.

Durante a exploração dos materiais de plástico, a atitude mais observada nas crianças foi levar o objeto que exploravam à boca. Esta atitude observada em crianças com idades tão pequenas, faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois é a forma que têm de conhecer o mundo que as rodeia. Como refere Freud (2009), dos 0 aos 2 anos as crianças encontram-se na fase oral, em que levar os objetos à boca é uma forma de os

---

<sup>3</sup> Apêndice I – Imagem 2

conhecer e realizar uma primeira exploração. Como referiu a Educadora A, “eles exploram com o corpo, está relacionado com o conhecimento de si próprio.”<sup>4</sup>

Observei diversas brincadeiras do jogo simbólico durante as explorações dos materiais<sup>5</sup>: “O J. agarrou em todos os copos à sua volta, colocou-os dentro uns dos outros olhou para o seu interior e fingiu estar a beber algo. A N. agarrou num garfo e num prato, mexeu com o garfo no prato e fingiu dar de comer à LP.”, “A L. agarrou numa colher e colocou dentro de um copo e de seguida colocou dentro da boca várias vezes seguidas, como se estivesse a comer.”, “A F. estava a fingir que estava a comer, com uma colher e uma caixa, a M chega e tenta tirar-lhe estes dois materiais e a F responde “Não, não” e olha para a auxiliar e diz algo apontando para a M., como se estivesse a queixar-se da M, a auxiliar como não lhe respondeu ela pegou na colher e fingiu dar de comer à M.”, “A L. após brincar com a colher e o copo, fingindo que estava a comer, agarrou no algodão, em cima da mesa e limpou a boca.”, “A L. agarrou na toalha rosa, colocou à sua volta, deitou-se e tapou-se.”, “O LG. começou a separar os pratos em cima da mesa, o R chegou perto e ajudou-o a “dividir” os pratos pela mesa.”, “A A. Sentou-se no chão, com uma boneca ao colo, agarrou num prato e numa colher que estavam do seu lado e fingiu dar de comer à boneca.” (Notas de campo, 14 de novembro de 2015)

Ao analisar as situações anteriores, é possível perceber que os materiais escolhidos para a exploração deram resposta a uma das intencionalidades definidas, promovendo brincadeiras do faz de conta, o jogo simbólico. Como refere Vale (2013:12) os “materiais pouco estruturados, reinventados, [abrem] novas possibilidades, [potenciam] a construção e reconstrução de cenários, [permitem] o jogo simbólico e [facultam] a rememoração de experiências passadas, transformando-as segundo a sua perspetiva e regras do jogo”. Desta forma, as crianças utilizaram os materiais e representaram situações do dia-a-dia, como dar de comer aos bonecos presentes na sala e a outras crianças, representando a hora da refeição ou momentos observados no seio familiar, fingindo que estavam a beber algo e a mexer a comida com a colher dentro das caixas ou dos pratos. A maioria dos objetos foram explorados representando a sua funcionalidade “correta”, como usarem o copo para representar em a ação de beber algo.

---

<sup>4</sup> Apontamento da reflexão com educadora cooperante e orientadora de estágio – 17 de novembro de 2015

<sup>5</sup> Apêndice I, Imagem 5 a 8

Apresento de seguida duas situações que optei por analisar e aprofundar no que diz respeito ao investimento e interesse das crianças durante a brincadeira.

**PRIMEIRA SITUAÇÃO** - Observada a 10 de novembro de 2015, às 10h30, na sala árvore mágica (1 a 2 anos) com uma criança de 1 ano e 6 meses a explorar uma caixa de plástico alta, um copo, talheres e palhinhas de plástico.

Na exploração dos materiais, “o A. colocou uma caixa alta em cima de um prato e colocou no seu interior três palhinhas e um copo. De seguida acrescentou uma colher e colocou-a dentro do copo, olhou para o lado a procurar mais objetos e voltou a olhar para a caixa e colocou as palhinhas que estavam fora do copo, dentro do copo<sup>6</sup>. Retirou todos os materiais do interior da caixa e voltou a colocar apenas as palhinhas e os talheres. Olhou à sua volta, para toda a sala e levantou-se. Agarrou em algumas palhinhas que estavam perto da caixa e colocou-as no seu interior. Voltou a sentar-se a organizar todas as palhinhas e talheres perto de si e a colocar dentro da caixa. Atentando que ao lado da caixa estavam algodões e o copo que anteriormente explorou e nestes materiais não mexeu. Pegou numa palhinha e levantou-se, dirigiu-se à mesa, colocou a palhinha na boca e voltou para colocá-la dentro da caixa. Depois pegou na caixa com as palhinhas e veio na minha direção, mas depois voltou para trás e colocou a caixa mais perto da parede. Retirou uma palhinha e deu-me, foi buscar outra palhinha e voltou a olhar pela sala à procura de mais. Dirigiu-se a uma zona da sala e foi pegando uma a uma as palhinhas que estavam no chão e colocou-as dentro do lava-loiça na zona da casinha, quando já tinha feito um conjunto de algumas palhinhas, pegou em parte dela e foi colocá-las dentro da caixa. De seguida foi andando pela sala enquanto agarrava nas últimas palhinhas no chão e colocando-as em cima da mesa<sup>7</sup>.” (Notas de campo, 14 de novembro de 2015)

O A. estava a brincar sozinho, com uma caixa de plástico alta, em que colocou no seu interior palhinhas, talheres e um copo, objetos considerados compridos e que se igualavam à altura da caixa quando colocados no seu interior. Primeiramente explorou os objetos, observando as suas características físicas, o seu material e as suas potencialidades de moldagem, manuseando os objetos e tentando dobrá-los, tendo sucesso apenas com os copos de plástico e com as palhinhas.

---

<sup>6</sup> Apêndice I, Imagem 9

<sup>7</sup> Apêndice I, Imagem 10

Após a colocação das primeiras palhinhas, dos talheres e do copo dentro da caixa, o A. recolheu a maioria das palhinhas existentes no chão da sala e colocou-as dentro da caixa, não explorando os outros materiais disponíveis durante a brincadeira.

**SEGUNDA SITUAÇÃO** - Observada a 10 de novembro de 2015, às 10h45, na sala árvore mágica (1 a 2 anos) com duas crianças, uma de 1 ano e 6 meses e uma de 1 ano e 3 meses a explorar uma casa de encaixe com formas, copos, talheres e palhinhas de plástico.

O A. passado alguns minutos sentou-se perto do armário dos jogos e “retirou uma casa de encaixe e começou a tentar colocar as palhinhas nos espaços. O LG. aproximou-se do A., sentou-se ao seu lado, pegou nas palhinhas e começou a tentar colocá-las dentro dos espaços de encaixe. Como as palhinhas eram maiores que a altura da caixa, estas ficavam fora da caixa e os dois meninos tentavam novamente colocar as palhinhas completamente no interior da casa<sup>8</sup>. O A. não conseguiu colocar a palhinha na casa então colocou-a no chão, o LG. fez o mesmo e ficou a olhar para o A. O A. agarrou num conjunto de copos que estavam perto de si e começou a tentar encaixá-lo nos espaços da casa de encaixe. Colocou no espaço do triângulo, do quadrado e da cruz e no círculo e não conseguiu, enquanto o LG. observava as suas tentativas. O A. foi tentar de novo e o LG. tirou-lhe o conjunto de copos e colocou-o no espaço circular. O A. agarrou novamente nos copos e tentou encaixá-los em todos os espaços sem sucesso. O LG. agarrou nos copos, ficando os dois meninos a segurar os copos e em conjunto colocaram os copos no espaço circular<sup>9</sup>.” (Notas de campo, 14 de novembro de 2015)

A segunda situação analisada sucedeu-se logo após a primeira situação. O A. após observar, classificar, seriar e testar todas as objetos que explorava na altura, passou para outra brincadeira, que para além de explorar alguns materiais de plástico disponíveis explorou também um brinquedo convencional, uma casa de plástico que no telhado tinha espaços de encaixe com diferentes formas, o quadrado, o círculo, o triângulo e a cruz. A esta segunda parte da brincadeira juntou-se o LG. e ambos começaram por tentar colocar palhinhas pelos espaços do telhado, mas devido à sua dimensão, uma parte ficava um pouco de fora. As duas crianças perante esta situação tentavam com a sua mão empurrar as palhinhas para dentro, o que não tinham sucesso, pois parte das palhinhas voltava para

---

<sup>8</sup> Apêndice I, Imagem 11

<sup>9</sup> Apêndice I, Imagem 12

o exterior da casa, quando as crianças retiravam as suas mãos. Posteriormente com o mesmo brinquedo, as duas crianças começaram por colocar copos nos espaços de encaixe, o A. experimentou o copo em todos os espaços, no círculo, no quadrado, no triângulo e na cruz, repetindo a tentativa diversas vezes, enquanto que o LG. o observava. De seguida o LG. agarrou no copo e colocou-o diversas vezes no espaço circular e quando o A. experimentava colocar o copo em outro espaço, o LG. ajudava-o e colocavam-no no espaço circular.

Analisando as duas situações, no que diz respeito às competências na área da matemática, foi possível observar que a criança com a colocação das palhinhas na caixa, uma a uma, já dominava de certa forma a correspondência biunívoca – termo-a-termo, não colocando todas de uma vez e talvez fazendo uma contagem visual das palhinhas que ia colocando. Assim, uma das funções das instituições e dos seus profissionais “é criar ambientes de aprendizagens ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo perceções e bases onde alicerçar aprendizagens” (Castro & Rodrigues, 2008:12) que se irão refletir ao longo da vida, quer em aprendizagens, quer na socialização, no reconhecimento de regras e procedimentos e desta forma “os números devem, portanto, desempenhar um papel desafiante e com significado, sendo a criança estimulada e encorajada a compreender os aspetos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros” (idem).

Nas situações analisadas anteriormente foram desenvolvidos conceitos geométricos, tais como identificar o que é igual e/ou diferente, na escolha de materiais iguais para a brincadeira, como os copos e as palhinhas, a localização, no colocar o copo e as palhinhas dentro e fora da caixa e da casa, experimentar encaixes, no encaixar o copo no espaço correspondente à sua forma, observar e identificar semelhanças e fazer conjuntos, no agrupar as palhinhas. Todos estes conceitos foram desenvolvidos nesta situação e na maioria das situações observadas durante a atividade, além destes conceitos foram também desenvolvidos processos matemáticos e científicos de observar, identificar, raciocinar, comparar, classificar, testar, experimentar, relacionar, seriar, comunicar e resolver problemas.

Em reflexão após a minha observação, uma das minhas perceções foi que talvez ambas as crianças numa anterior exploração da casa de encaixe, tenham colocado algum objeto

pelos espaços e este ficou totalmente no interior da caixa, daí a persistência das duas crianças em tentar colocar a palhinha no interior da casa.

Durante as duas situações observadas, as crianças estiveram bastante concentradas e envolvidas na sua exploração, não se distraíndo com as outras crianças, com as outras explorações e com os outros materiais disponíveis na sala, o que vai ao encontro do que foi referido no Capítulo I, relativamente ao papel que o brincar heurístico tem no desenvolvimento da habilidade de concentração, (Goldschmied & Jackson, 2006). Foi observada uma grande partilha de experiências, interajuda e cooperação entre as duas crianças, durante o momento de exploração dos copos e das palhinhas com a casa de encaixe, em especial no momento de encaixe do copo no espaço circular, em que o problema foi resolvido em conjunto. É referido, no Capítulo I, que durante o brincar heurístico é possível observar o grande envolvimento das crianças com os materiais disponíveis na brincadeira, pois estão absorvidas nas suas próprias descobertas, não entrando em conflito com os seus pares, onde as autoras Goldschmied e Jackson (2006) referem que nas sessões de brincar heurístico é observado nas crianças situações em que estas criam trocas cooperativas com outras, iniciando por vezes explorações conjuntas. Durante a segunda situação ambas as crianças estiveram tranquilas e confiantes e apenas depois de algum tempo originou-se um pequeno conflito com a partilha dos copos, em que apenas quando percebi que o conflito não teria solução, peguei nos copos e dividi de forma igual e entreguei às duas crianças. Esta intervenção melhorou a situação, mas algum tempo depois deixaram a brincadeira e começaram a explorar outros materiais.

Observei várias situações de partilha, cooperação e interajuda entre pares: “A F. estava a colocar os copos todos dentro uns dos outros, a M. aproximou-se e tirou-lhe alguns copos. A F. tirou os copos à M., colocou novamente dentro dos que ela tinha na mão e “dividiu” o conjunto e deu alguns à M., que ficou a brincar do seu lado.”, “A F. estava com vários copos à sua frente, enquanto agarrava nuns com uma mão, com a outra ia entregando-me outros, enquanto eu entregava esses copos a outro menino.”, “O A. agarrou novamente nos copos e tentou encaixá-los em todos os espaços sem sucesso. O LG. agarrou nos copos, ficando os dois meninos a segurar os copos e em conjunto colocaram os copos no espaço circular.” (Notas de campo, 14 de novembro de 2015)

É possível perceber nas situações descritas anteriormente, que durante a exploração dos materiais de plástico, foram desenvolvidas capacidades que considero serem



fundamentais ao nível da área da formação pessoal e social. Foram observadas situações que fomentaram momentos de partilha, interajuda e cooperação entre as crianças, foi desenvolvida a comunicação e interação, essencialmente entre pares, com interações verbais e não-verbais, com expressões corporais e faciais, na partilha dos objetos, na escolha dos mesmos e nas explorações conjuntas, desenvolvendo diferentes formas de comunicação e de partilharem o que sentem e o que querem. No capítulo I Goldschmied & Jackson, (2006) referem que durante estes momentos de exploração, as crianças vão explorando os materiais e descobrindo as suas potencialidades, partilhando-as também com os seus pares, sendo um processo prazeroso de descoberta, leva-as a praticar mais e a fazer crescer as suas habilidades. Com os adultos em sala a comunicação e interação foi mais visível nos pedidos de apoio e ajuda para alguns momentos que não conseguiam solucionar sozinhos e quando solicitavam os adultos para brincar como defende Majem (2010) por vezes basta um olhar ou um sorriso, para as crianças entrarem em contacto com o adulto, provocando a segurança e o prazer de continuarem a exploração dos materiais.

Refletindo com a educadora e posteriormente com a Professora Sofia Figueira, orientadora de estágio, sobre a atividade realizada, foi referido a hora e meia que as crianças estiveram interessadas e envolvidas na atividade. Considerando que a atividade foi bastante significativa para as crianças e estas estiveram durante muito tempo a explorar todos os materiais que lhes foram disponibilizados. Um dos aspetos que pode justificar este interesse, são os materiais e o espaço desafiante disponibilizado durante a atividade. Todos os materiais disponíveis eram novidade para as crianças, no contexto em que se encontravam, o que as cativou, despertou interesse e desafiou. Após este momento, acredito ainda mais que espaços desafiantes e com materiais desafiantes são uma mais-valia nos contextos de educação de infância, pois “um ambiente de cuidados infantis bem configurado promove o desenvolvimento social e individual das crianças” (Torelli, 1989, citado por Gonzalez-Mena & Eyer, 2014:257). E como refere Zabalza (1992:120) “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades,” contudo será facilitador ou limitador, conforme o nível de coerência relativamente aos materiais e à dinâmica das atividades propostas e dos métodos educativos adotados pelo educador.

A intervenção do adulto durante a atividade, como referi anteriormente, aconteceu essencialmente na gestão de conflitos no que respeita à partilha de materiais. Por considerarmos importante deixar as crianças explorarem livremente todos os materiais



sem a intervenção direta do adulto na ação e exploração das crianças, atitude defendida pelas autoras Goldschmied & Jackson (2006) perante atividades de brincadeira heurística. Os adultos em sala intervieram também em pequenos momentos, oportunos, apoiando as crianças e desafiando-as durante algumas explorações, ajudando-as a progredir na aprendizagem e desenvolvimento das suas capacidades de exploração, nunca agindo tentando mudar o rumo da ação da criança durante a exploração. Acreditamos que é de extrema importância que o adulto seja um exímio observador e que saiba avaliar e atuar sobre as suas observações, pois como refere Esteves (2008:87) a observação participante

permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos...) e sociais (pessoas, interações, papéis...).

O processo de observação requer do educador de infância e dos adultos em creche competências específicas, “nomeadamente, conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, (...) conhecimento sobre os conteúdos das aprendizagens que as crianças podem construir, conhecimentos sobre cada criança para ser capaz de planificar tendo em conta as características específicas, os interesses e necessidades de cada uma” (Idem). Estas são competências que considero extremamente importantes para uma boa prática, uma observação de qualidade e um agir com as crianças com confiança e intencionalidade.

Houve diversas situações em que observei a comunicação verbal e a não verbal entre pares: “A N. estava a mexer com uma colher no prato, a L. aproximou-se, sorriu para a N. e apontou para a boca da N., agarrou na colher que estava em cima do prato e fingiu dar de comer à N.”, “A C. e a A. estavam a explorar tampas de plástico, perto uma da outra, a C. tirou uma tampa à A. e esta abanou a cabeça, a dizer não, e tirou-lhe a tampa. A C. voltou a tirar uma tampa à A. e a A. voltou a abanar com a cabeça e a tirar-lhe a tampa. A C. levantou-se abanou com a cabeça, a dizer não e foi explorar outro material.”, “A F. e a N. estavam a fingir que estavam a dar de comer uma à outra, mas houve um momento que a N. ia colocar a colher na boca da F. e a F. abanou a cabeça.” (Notas de campo, 14 de novembro de 2015)

Durante o período de brincadeira foram se desenvolvendo entre as crianças conversas, quer por comunicação verbal, quer por comunicação não verbal. É possível através das situações descritas anteriormente, observar interações entre pares na exploração de determinados materiais e conversas, em que representavam diferentes papéis, na disputa dos materiais, nas conversas durante as explorações. Outra das grandes vantagens que transporta a brincadeira heurística para a creche, é evolução da linguagem e aumento do vocabulário.

De forma simbólica os materiais foram se tornando um meio de expressão, ou seja, as brincadeiras das crianças foram fundamentais para promover o desenvolvimento da linguagem e da fala. Pois “quando a criança começa a simbolizar, fase da brincadeira simbólica, construída gradativamente, propicia que a linguagem evolua com mais rapidez, assim a linguagem influencia na evolução da brincadeira e a brincadeira auxilia na evolução da linguagem” (Azevedo, s.d:9).

Fazendo analogia entre a evolução da brincadeira e da linguagem, considero que este exemplo foi observado na presente atividade. Foi possível observar que crianças que utilizaram a comunicação entre pares na sua brincadeira, exploraram os materiais de diferentes formas, repetindo o que o seu par fazia e utilizando diferentes materiais em cooperação com os seus pares, investindo mais tempo no mesmo material, explorando todas as suas possíveis potencialidades. Enquanto que as crianças que exploraram os materiais sem interagirem com outras crianças do grupo, tiveram explorações com uma menor duração e com um menor investimento.

Só assim podemos acrescentar mais uma das infindas vantagens do brincar na infância, neste caso como instrumento promotor da linguagem verbal e não verbal e do aumento do vocabulário, com o apoio do adulto e o conhecimento de novas formas de interação entre pares, utilizando os materiais versáteis. Este tipo de materiais permitiu às crianças durante a brincadeira com os materiais de plástico e permite durante a exploração de qualquer outro tipo de material, a invenção e a construção de novos brinquedos e brincadeiras, permitindo-lhes falar, saltar, pular, cantar, entre muitas outras ações. Acredito, que com este tipo de atividades estamos a criar condições para que as crianças desenvolvam todo o seu potencial, que pode ficar na maioria das vezes limitado ao espaço da sala e aos materiais e brinquedos que lhes são disponibilizados para exploração durante o ano.

### 1.3.1.1 Placard de divulgação às famílias

Como complemento da atividade, achei pertinente partilhar com as famílias a atividade realizada com o grupo, optando por expor no placard exterior à sala uma breve explicação da atividade e algumas fotos que ilustrassem as explorações realizadas pelas crianças e alguns dos materiais explorados<sup>10</sup>. O texto apresentado aos pais dizia o seguinte, “Papás, hoje descobrimos um tesouro cheio de objetos de plástico. Explorámos, explorámos...e simples objetos tornaram-se os nossos brinquedos durante a manhã do dia 10 de novembro de 2015. E sabem porque é tão importante a brincadeira com este tipo de materiais? Porque com eles construímos o nosso conhecimento explorando-os livremente...E foi tão divertido! Com esta brincadeira aumentámos a nossa autonomia, estimulámos a nossa sensibilidade visual e auditiva e desenvolvemos as nossas habilidades motoras e a nossa motricidade fina e grossa na exploração dos diferentes objetos. Exercitámos também a nossa imaginação, a nossa criatividade e o nosso conhecimento do Mundo Real. Trabalhámos ainda a concentração, a interajuda e a partilha uns com os outros. A esta brincadeira dá-se o nome de Brincadeira Heurística, onde o essencial é explorarmos e descobrirmos as “coisas” por nós próprios.”.

Durante o tempo em que a exposição teve no placard exterior à sala, não observei grande interesse por parte das famílias e após reflexão com a educadora e com a professora de estágio, sobre a possível razão para esta situação, concluí que poderia ter escrito um texto mais pequeno ou construído por tópicos, facilitando a leitura e tê-lo colocado num local de mais fácil acesso. Os placares das salas encontram-se no corredor que dá acesso às salas e são muito pequenos. Desta forma optei por colocar as fotos e alguns dos materiais utilizados na atividade no placar e o texto sobre a atividade no espaço da parede superior do placar. As famílias para conseguirem ler o texto tinham que olhar para cima numa posição pouco confortável. As fotografias e os objetos foram consultados pelas famílias, a leitura do texto que explicava a intencionalidade educativa da proposta foi pouco consultada e valorizada. Considerando o que Lemos (2015:55) refere é

ao escrever sobre o que as crianças produziram durante um período de tempo,  
ao transpor os registos das crianças para as paredes, para os placares, para as  
mesas, para qualquer espaço, [que] este passa a contar uma história (...) [e]  
pelo exposto se compreende que é imprescindível construir espaços e tempos

---

<sup>10</sup> Apêndice I, Imagem 13

que convoquem a partilha de saberes, fomentando compromissos autênticos entre todos os parceiros.

Esta situação sensibilizou-me para a importância da divulgação dos momentos desenvolvidos com as crianças, mas de uma forma mais cuidada, respeitando o espaço que nos é oferecido e adaptando-nos às circunstâncias deste, conseguindo uma exposição que cativa a atenção das famílias. Pois é “ao divulgar [que] os educadores promovem o envolvimento e o comprometimento dos adultos e das crianças em todo o processo de ensino e aprendizagem” (idem), valorizando a parceria feita com as famílias no seu processo educativo.

### **1.3.2 Exploração de caixas de cartão**

Propus uma atividade de exploração de caixas de cartão de diferentes tamanhos, realizada dia 12 de janeiro de 2016, na parte da manhã, no momento de exploração e brincadeira livre e/ou orientada. A atividade teve maior foco numa caixa com maior dimensão, encontrada com um corte em forma de porta e/ou janela. Que após a atividade foi decorava pelas crianças e pela equipa pedagógica da sala, criando um novo espaço de exploração e brincadeira para as crianças.

Foram várias as notas de campo que registei, que mobilizo para exemplificar situações de interação, criança/criança e criança/adulto, e aprendizagens que surgiram durante o momento de exploração.

Ao colocarmos a caixa grande na sala foram variadas as oportunidades de exploração proporcionadas às crianças, de acordo com as diferentes posições em que fomos colocando a caixa<sup>11</sup>.

Quando colocámos a caixa no chão (desmontada), “começaram a andar em cima da caixa, a saltar e a bater com os pés no cartão. O R. deitou-se na caixa e todos o imitaram, inclusive eu e a educadora”

Colocámos a caixa em pé, com o recorto virado para o chão, “facilitando a entrada das crianças. Como a entrada era pequena colocaram-se de gatas e gatinharam para dentro da caixa. A A. gatinhou para a caixa e sentou-se chamando o LG. para ir também para dentro da caixa.”

---

<sup>11</sup> Apêndice II, Imagem 14 a 21

Quando colocámos a caixa com o recorte numa posição de difícil entrada das crianças, sozinhas, elas “começaram a espreitar para dentro da caixa e eu perguntei “Querem ir lá para dentro?”, respondendo-me que sim, a abanarem a cabeça. Colocámos algumas crianças dentro da caixa e eles andaram pela caixa, bateram nas “paredes” da caixa, sentaram-se e ficavam muito sérios quando se colocavam nas partes mais escuras da caixa, onde não entrava tanta luz.”, “

Eu e a educadora colocámo-nos dentro da caixa, brincando de fantoches com as crianças que estavam no exterior da caixa e estas divertiram-se muito, querendo voltar para dentro da caixa.”, “A caixa foi colocada no canto da sala, para observarmos como as crianças reagiriam ao novo espaço. Colocámos a abertura do recorte a abrir para o lado da parede. Foi possível observar logo as crianças a irem para dentro da caixa e a levar brinquedos para o seu interior.” (Notas de campo, 16 de janeiro de 2016)

O grupo começou pela exploração da caixa de maior dimensão, desmontada, fizeram uma cama e um sofá e ao abrirmos a caixa as crianças colocaram-se no seu interior transformando-se num pequeno túnel. A caixa ao ser colocada em diferentes posições possibilitou a exploração e brincadeira das crianças de forma diferenciada, esta como tinha um recorte que poderia funcionar como porta e/ou janela, as crianças exploraram-na maioritariamente através desse recorte, entravam a gatinhar, levantavam as pernas e entravam dentro da caixa ou por não conseguirem entrar por ser demasiado alto, os adultos ajudavam e colocavam-nas no interior da caixa. Outra das vantagens da caixa com o recorte foi a possibilidade de resultar em diferentes significados: como por exemplo uma casa de fantoches, em que juntamente com a educadora nos colocámos no seu interior e brincámos com alguns peluches que fizeram de fantoches. A colocação da caixa em diferentes posições, recriando diversos cenários, fomentou a curiosidade e o interesse das crianças que tiveram um papel principal e ativo na exploração deste material.

Após o período de exploração coloquei a caixa no canto da sala, com o objetivo de observar como as crianças reagiam tendo a caixa como parte do espaço da sala. A colocação da caixa na sala exigiu uma alteração no espaço, o móvel da área da biblioteca, foi mudado para a área das construções. A alteração realizada, possibilitou uma maior autonomia das crianças nos momentos de arrumação e uma mais fácil organização e escolha dos brinquedos. Ao colocarmos a caixa no local anteriormente referido e ao observarmos as interações das crianças, constatamos que a ideia que tínhamos tido de

decorar a caixa e fazê-la parte da sala foi uma boa ideia pois teve uma aceitação bastante significativa por parte do grupo. Após esta decisão a caixa foi decorada com as crianças de forma a construir uma casa da árvore, indo ao encontro do nome da sala - A Árvore Mágica. A caixa foi decorada pelas crianças, com o apoio dos adultos, com diferentes tipos de papel, autocolante e crepe e juntamente com as crianças foram feitas as pinturas da janela, da porta e das flores, em que foram feitas carimbagens com esponja. Numa segunda fase e para concluir a casa da árvore, foi construída pela assistente operacional da sala uma árvore e colocada no topo da casa. Primeiramente foi explorado com as crianças os materiais a serem utilizados para a árvore, fitas de árvore de natal, ramos de folhas e flores artificiais e um cilindro de cartão que posteriormente serviu como base para o tronco da árvore<sup>12</sup>.

Após o término do novo espaço da sala – A Casa da Árvore, a reação das crianças foi muito boa e tornaram de imediato a Casa da Árvore como o espaço predileto para realizarem as suas brincadeiras<sup>13</sup>: “A N. colocou-se à janela a chamar o A., o A. foi para dentro da caixa e colocaram-se os dois à janela a esconderem-se e a fazerem “cucu”, a brincar comigo.”, “O LG. agarrou nos cestos com legos e o A. na caixa dos instrumentos musicais e levaram para dentro da caixa. O LG. tentou fechar a janela, mas como esta estava presa não conseguiu. O LG. e o A. ficaram ambos dentro da caixa a brincar com os legos.” (Notas de campo, 12 de janeiro de 2016)

A Casa da Árvore possibilitou muitas brincadeiras, entre pares e entre grupos grandes: “A M. e a F. estavam a brincar no tapete perto da caixa, com duas bonecas, uma cama e uma manta, depois agarraram os seus brinquedos e levaram para dentro da caixa. Colocaram a cama num canto da casa e deitaram as duas bonecas na cama e taparam-nas. Ficando as duas dentro da casa a “conversar.”, “A L. e o A. entraram na caixa e na parte de fora da caixa estavam a A. e o R.. Os quatro estiveram durante alguns minutos a brincar com a porta, enquanto os de dentro da caixa fechavam a porta, os de fora abriam, enquanto se riam e continuavam a brincadeira.” (Notas de campo, 13 de janeiro de 2016)

Nas brincadeiras e explorações feitas a partir da casa, observei variadas vezes a colocação das crianças à janela e à porta, interagindo com as crianças que estavam no exterior da casa, em que conversavam e realizavam diversas brincadeiras em conjunto. As crianças

---

<sup>12</sup> Apêndice II, Imagem 22 a 25

<sup>13</sup> Apêndice II, Imagem 26 a 29

transportavam os brinquedos de outras áreas da sala para o interior da casa e neste espaço permaneciam durante bastante tempo realizando as suas brincadeiras. A organização do espaço proporcionou a comunicação verbal e não-verbal das crianças e as interações durante as brincadeiras.

A educadora A referiu-me que até ter retirado a caixa da sala, mudou a posição da mesma diversas vezes, para que a sua permanência na sala fosse sendo possível, pois na sua opinião este novo espaço foi uma mais valia na sala pelas brincadeiras que as crianças tiveram oportunidade de realizar. A Casa da Árvore foi retirada da sala quando o cartão estava desgastado e tornou-se uma dificuldade para a brincadeira e exploração por parte das crianças.

Na planificação da atividade, o que tinha sido pensado inicialmente era a exploração da caixa com maior dimensão ao mesmo tempo das caixas de menor dimensão. Ao contrário do que foi planificado, não foi possível realizar a exploração das caixas com menor dimensão na mesma altura da caixa com maior dimensão, pois esta última foi explorada pelas crianças de forma muito intensa e significativa e durou mais tempo do que o pensado inicialmente. Desta forma as caixas de menor dimensão foram exploradas no momento após a hora do repouso<sup>14</sup>.

A L. colocou-se dentro da caixa e “o R. olha para a L. dentro da caixa e sorriu, tentou fechar a caixa e sorriu de novo para a L., onde esta lhe retribui o sorriso e destapou a caixa. A L. caiu dentro da caixa, mas rapidamente se levantou, enquanto o R. e o A. olhavam atentamente para ela. O R. assim que a L. se levanta, começa a tentar destapar a caixa e a L. tapava. Enquanto a L. tapava a caixa, o R. e o A., alternadamente destapavam a caixa e quando o R. e o A. deixaram de destapar a caixa, a L. destapava e tocava-lhes no ombro, tentando chamar a sua atenção para a brincadeira. Quando o R. e o A. foram brincar com outras caixas, a L. ficou dentro da caixa a tapar e a destapar a caixa, olhando fixamente para o movimento que fazia o cartão quando tapava e destapava. Ao aperceber-se que eu estava a olhar para ela começou a sorrir e a esconder-se dentro da caixa e a fazer “cucu” para mim.”

O A. estava dentro de uma caixa pequena e tinha na mão um pincel. “Começou a dar voltas ao pincel, tocou no cabo e nos pelos do pincel e colocou-o na boca, de seguida

---

<sup>14</sup> Apêndice II, Imagens 30 a 33



começou a passar o pincel na caixa, realizando movimentos na horizontal. Chegou o LG. e tentou tirar o pincel da mão do A., o A. não largou o pincel e assim que o LG. largou o pincel o A. voltou a passar o pincel na caixa.” (Notas de campo, 16 de janeiro de 2016)

Em jeito de síntese a exploração da caixa com maior dimensão foi mais explorada pelas crianças, inicialmente a exploração da caixa em diferentes situações e posteriormente como Casa da Árvore. A ideia da Casa da Árvore como um espaço da sala foi uma surpresa para a equipa pedagógica da sala, pois durante o tempo que esteve na sala foi um dos espaços de eleição para as brincadeiras das crianças. O brincar é fundamental no desenvolvimento das crianças e estas sentem um grande impulso na exploração e descoberta por si mesmas da maneira como os materiais se comportam. Espaços novos criados com esses materiais são uma mais valia nesse tipo de experiências, pois são materiais novos, interessantes e desafiantes nas suas brincadeiras, (Goldschmied & Jackson, 2006). Foram brincadeiras que promoveram a partilha e a cooperação durante as brincadeiras entre pares, fomentaram a comunicação verbal e não-verbal e as interações e facilitaram a arrumação e organização dos brinquedos no novo espaço formado, com a alteração dos móveis, promovendo a autonomia das crianças durante as brincadeiras e a arrumação dos materiais utilizados. Durante a exploração da caixa maior e das caixas menores, não foi observado nenhum conflito entre pares. As crianças demonstraram sempre um grande envolvimento nas suas explorações e estando absorvidas pelas suas próprias descobertas não entraram em conflitos com as outras crianças. Esta situação pode ter acontecido devido ao número de caixas disponíveis na sala que é um aspeto a ter atenção pelos adultos como referem Goldschmied & Jackson (2006), quando valorizam a quantidade e qualidade dos materiais disponibilizados às crianças nas sessões de brincar heurístico.

É importante que o educador observe o seu grupo durante os diferentes momentos da rotina e os momentos das brincadeiras. Relativamente ao tema do projeto a observação atenta permite que consiga fazer uma avaliação desses momentos, no que diz respeito ao papel da criança durante a brincadeira e no investimento desta na forma como explora os materiais e se estes ainda são significativos, desafiantes e indicados para a faixa etária e ao desenvolvimento das crianças. Apenas desta forma será possível fazer alterações no espaço e essencialmente nos materiais, para que o investimento e as explorações feitas



pelas crianças sejam mais significativas e que possibilitem brincadeiras mais desafiantes e que sejam ricas no que diz respeito às experiências e desenvolvimento para as crianças.

No segundo momento de estágio, em creche, não houve oportunidade de realizar qualquer tipo de atividade relacionada com o tema do projeto, devido ao período de adaptação e readaptação que o grupo se encontrava. Apesar desta dificuldade sentida durante o segundo momento de estágio, tinha inicialmente planeado com a educadora a implementação da exploração de caixas de cartão para brincadeiras no exterior.

## 2. Contexto de Jardim de Infância

A instituição B funciona num edifício que partilha com uma Escola Básica, construída em 1977, entrando em funcionamento no ano de 1978. A Instituição B pertence a um agrupamento, representado pela Escola Secundária que tem como sua sede. De momento o Agrupamento a que pertence a Instituição B é constituído por sete escolas que abrangem diversas valências e diferentes ciclos de ensino, desde “o pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, ensino secundário e ainda alguns percursos curriculares alternativos” (Agrupamento A, 2015:3), que englobam os cursos vocacionais e profissionais, o ensino recorrente e a formação de adultos. É composto por cinco Escolas de 1º Ciclo, em que duas delas dividem o espaço com os dois Jardins-de-Infância do agrupamento, é ainda composto por uma escola de 2º/3º ciclos e uma escola de 3ºCiclo/Secundário.

É um agrupamento que em todas as suas valências, procura promover às suas crianças e alunos o desenvolvimento de competências, a transmissão e aquisição de conhecimento, a socialização e o desenvolvimento da própria personalidade, respeitando sempre as características e as potencialidades de cada indivíduo. Segundo o Projeto Educativo 2015-2018 do agrupamento, as suas valências servem como uma projeção para o futuro apresentando linhas orientadoras da identidade do agrupamento onde se evidencia o respeito pela diversidade e a igualdade de oportunidades.

Sendo um agrupamento que visa promover às suas crianças e alunos o desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos, evidenciando a construção da igualdade no respeito pela diversidade, a sua missão passa por:

Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos solidários, participativos, conscientes dos seus direitos e deveres e ativamente integrados na sociedade. Valorizar o conhecimento e o gosto pelo saber enquanto requisitos para o prosseguimento de estudos e para a integração na sociedade. (idem:4)

Com o objetivo de ser um agrupamento de referência, pelo sucesso educativo e integração social dos seus discentes e pelo ambiente relacional de qualidade, o agrupamento alicerça-se ainda, com igual importância, em sete valores, tais como:

Igualdade de oportunidades na aquisição e formação do saber científico e social; igualdade de oportunidades no desenvolvimento global das crianças/alunos; qualidade do ensino/aprendizagem; solidariedade, tolerância e o respeito pelo outro; segurança e o bem-estar coletivos; responsabilidade e exercício de uma cidadania ativa; participação democrática de todos os intervenientes no processo educativo. (idem:4)

O agrupamento recebe várias análises SWOT<sup>15</sup>, que apresentam como resultado uma seleção de atributos, pontos fortes e fracos e as condições de desenvolvimento da atividade de cada instituição que visita e inspeciona. Estas inspeções visam mencionar os aspetos estratégicos que caracterizam as organizações e definem as áreas onde devem incidir os seus esforços de melhoria. Face a este diagnóstico, escolheram como prioritárias quatro grandes áreas de intervenção: a organização e gestão pedagógica, a formação, os recursos humanos e materiais e a segurança, que se traduzem nos seguintes objetivos gerais:

construir a identidade do agrupamento; melhorar o sucesso educativo e reduzir o abandono escolar; melhorar o comportamento dos alunos/diminuir a indisciplina; promover a gestão curricular articulada e o trabalho colaborativo; promover a visibilidade e a imagem do Agrupamento (implementando uma cultura de segurança e incrementando participação efetiva das famílias e da comunidade na vida da organização); promover a formação do pessoal docente e não docente; rentabilizar os recursos (humanos, administrativo-financeiros, de espaços e de equipamentos). (idem:35)

A Instituição B situa-se junto a uma zona comercial, sendo uma zona de fácil acesso especialmente no que diz respeito aos transportes públicos. O edifício da instituição B e de uma das Escolas Básicas do agrupamento foi criado em 1976 e construído em 1977, estando finalizado para funcionamento ao público no ano de 1978. O edifício integra seis salas de aula para o 1º ciclo e três salas para o jardim de infância. Possui uma biblioteca “integrada na rede de bibliotecas escolares, uma sala polivalente, cozinha e refeitório” (idem:8). Todos estes espaços tal como a zona exterior são comuns a todas as crianças da escola e jardim de infância.

---

<sup>15</sup> Análise SWOT - Terminologia anglo saxónica strengths, weaknesses, opportunities, threats). A análise resultante deste cruzamento permite delinear as estratégias a implementar para o desenvolvimento e melhoria da sua ação das escolas e organizações.

O jardim de infância tem um horário no período da manhã, compreendido entre as 9h00 e as 12h00 e um horário no período da tarde compreendido entre as 13h30 e as 15h30. Estes dois intervalos de horas são denominadas por período letivo e são os momentos em que as educadoras estão com os seus grupos, em atividade. O jardim de infância disponibiliza ainda a Componente de Apoio à Família – CAF, designada também por prolongamento, que é frequentada pelas crianças cujo os pais necessitam de um prolongamento de horário dos seus educandos no jardim de infância. Na CAF, as crianças podem frequentar o jardim de infância a partir das 8h15 até iniciar o período letivo da parte da manhã (9h00) e permanecer até às 18h30, após terminar o período letivo da parte da tarde (15h30). Nos períodos da Componente de Apoio à Família as crianças são acompanhadas pelas assistentes operacionais polivalentes e responsáveis por esta componente. Os espaços utilizados durante estes períodos são os espaços exteriores do jardim de infância e da Escola Básica, o espaço comum a todas as salas de jardim, localizado à entrada das mesmas e por vezes as salas de jardim de infância (sala 1, 2 e/ou 3). Estas duas valências contam ainda com uma Associação de Pais, que se foca também na organização de atividades e divulgação das mesmas com a comunidade escolar e com as famílias das crianças e alunos.

O jardim de infância é constituído por três salas designadas por: sala 1, sala 2 e sala 3. Possui também um espaço comum a todas as salas, que é onde as crianças são acolhidas no período da manhã e onde decorrem as atividades da Componente de Apoio à Família. Nesta parte do edifício encontra-se ainda a zona das casas de banho das crianças, espaço comum às três salas. Existe também uma arrecadação que possui jogos, materiais para atividades e materiais de desperdício e também um espaço com casas de banho destinadas aos adultos e um pequeno balneário. Os restantes espaços, como o refeitório, o ginásio e o exterior são espaços comuns e partilhados com as turmas de 1º ciclo.

Os recursos humanos do jardim de infância são:

<b>Coordenação Pedagógica</b>	<b>Acumula funções de Coordenadora Pedagógica do Jardim de Infância da Azeda e da Escola Básica1</b>	
<b>Sala 1</b>	1 Educadora de Infância	1 Assistente Operacional
<b>Sala 2</b>	1 Educadora de Infância	1 Assistente Operacional
<b>Sala 3</b>	1 Educadora de Infância	1 Assistente Operacional

<b>Componente de Apoio à Família</b>	3 Assistentes Operacionais Polivalentes, que se responsabilizam pelos momentos de Componente de Apoio à Família e sempre que necessário dirigem-se às salas, para prestarem qualquer apoio e/ou ajuda às equipas pedagógicas;
--------------------------------------	---

Quadro 2 Recursos humanos da Instituição B;

## 2.1 Caracterização do grupo

No primeiro momento de estágio na Instituição B, o grupo da sala 1 era constituída por vinte cinco crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, onde apenas cinco crianças integravam pela primeira vez, no ano de 2015, uma instituição educativa. No grupo havia quatro crianças de etnia cigana, das quais a educadora me referiu serem das crianças que necessitavam de um apoio e acompanhamento mais próximo e personalizado, como também de uma atenção especial durante as suas explorações, aprendizagens e desenvolvimento.

Durante a segunda semana do meu estágio, a educadora da sala 3 entrou de baixa e o seu grupo foi dividido entre a sala 1 e a sala 2 do jardim de infância, ficando o meu grupo com um total de 35 crianças e duas assistentes operacionais, uma delas que já acompanhava o grupo da sala 1, nas suas rotinas diárias. Durante o período de estágio, 10 semanas, o grupo da sala 3 integrou o grupo da sala 1 da quarta semana até à nona semana. Ou seja, toda a minha intervenção relativa ao projeto de investigação foi desenvolvida com as 35 crianças, pois foi desenvolvida na 5º, 6º e 9º semana de estágio. Anteriormente à realização da intervenção dos 3 dias, que decorreu na 5º e 6º semana, fiquei um pouco reticente sobre a realização das minhas intervenções com um grupo tão grande e com características tão diferentes, no que diz respeito às práticas realizadas por ambas as educadoras. No entanto, as atividades propostas foram fáceis de adaptar ao número de crianças e aos seus níveis de desenvolvimento, capacidades e dificuldades. As diferenças entre os dois grupos levaram-me a refletir sobre a importância da diferenciação pedagógica e o quando ela é importante em educação. Desta forma, o que estava planeado para 25 crianças com determinadas características, interesses, capacidades e dificuldades, teve de ser adaptado para um grupo de 35 crianças, que para além de trazerem novos interesses, capacidades e dificuldades, fizeram com que o espaço da sala fosse alterado, com o aumento do número de mesas e cadeiras na sala e o espaço do grande grupo ter

sido aumentado ocupando o espaço da área da biblioteca e por sua vez com um aspeto mais reduzido, devido ao número de pessoas que nele estavam, 35 crianças e 4 adultos.

Em ambos os momentos de estágio, fui recebida de forma entusiasta e com muita curiosidade pelas crianças que estavam muito curiosas por me conhecer e de saber qual o meu papel na sala. Eram dois grupos muito curiosos e de um modo geral eram crianças muito participativas e interessadas em todos os momentos da rotina do jardim de infância e as suas descobertas, explorações e atividades, embora apresentassem níveis diferenciados nos seus desempenhos e competências, como é esperado num grupo heterogéneo. O que no meu ponto de vista enriquece não só o trabalho da educadora, como o grupo de jardim de infância e o percurso de cada criança e suas vivências no jardim. Ambos os grupos eram bastante calmos, o que resultava do papel da educadora na sala e da forma como conversava com os grupos e como propunha e desenvolvia as atividades e lhes proporcionava momentos de discussão e conversa em grande grupo.

Tendo em conta as idades das crianças em jardim de infância e os grupos que acompanha, a educadora baseia a sua prática na missão e valores estipulados pelo agrupamento a que pertence o jardim de infância, referidos anteriormente, tal como em objetivos específicos que considera determinantes na sua prática pedagógica e intervenção com os grupos, tais como:

Estimular ao longo do ano a interação e participação das famílias das crianças envolvendo-as no processo educativo dos seus filhos, netos... promovendo a partilha de vivências e valorizar o seu potencial cultural. [Entendendo] o Jardim de Infância como um contexto onde cada família tenha oportunidade de participar, de ser escutada, respeitada e valorizada. Envolver a Comunidade (...). Favorecer às crianças oportunidades de acesso a atividades diversificadas de carácter cultural e atividades que levem as crianças a terem uma maior consciência ecológica e de respeito pela vida, pelo património natural, cultural e construído. Fortalecer as relações de parceria, promovendo uma articulação curricular com o 1º ciclo, e com as colegas do Departamento pré-escolar (...) e com diferentes organismos locais (...), e outros parceiros da comunidade educativa. Promover o trabalho de equipa entre as três salas e a articulação entre as duas componentes (letiva e sócio – educativa). Permitir às crianças a colaboração na planificação diária e responsabilizá-las pela organização e participação do seu dia a dia, como sujeito ativo no processo educativo. (Educadora B, 2015:11/12)

Os grupos que acompanha são geralmente compostos por crianças que integram uma instituição educativa pela primeira vez, como também por crianças com ritmos e níveis de desenvolvimento distintos, desta forma parte da sua metodologia e prática pedagógica tem como prioridade:

Estimular as interações e socialização entre pares [e] promover uma dinâmica de grupo que assenta no trabalho a pares e em pequeno grupo. [Uma das estratégias implementadas] é a organização das crianças com alguma frequência, em pares ou pequenos grupos (heterogéneos no seu desenvolvimento), de forma a partilharem brincadeiras e tarefas. Pretende-se com esta metodologia (em aprendizagem cooperativa), ajudar particularmente as crianças que apresentam um nível de desenvolvimento mais distanciado nas diferentes áreas, promovendo dinâmicas de interajuda. (idem:12)

## **2.2 Caracterização do espaço e dos materiais**

Seguindo o Movimento da Escola Moderna, a educadora B considera os princípios que regem este modelo mais importantes do que todos os quadros e mapas apresentados em sala e explorados com o grupo de crianças. Os princípios pedagógicos do MEM, definem as escolas como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática e consequentemente, devendo os educadores junto com as suas crianças criar “condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013:144).

Na organização do ambiente educativo as intencionalidades da educadora prendem-se com a promoção da iniciativa e autonomia das crianças. Esta organização reflete as intencionalidades educativas do educador pelo que os contextos devem ser adequados para promover o desenvolvimento e suas aprendizagens e o gosto de estar no jardim de infância, potenciando o desenvolvimento integrado das crianças que nele passam grande parte do seu tempo. Como já referido o ambiente educativo constitui-se como estrutura de oportunidades (Zabalza, 1992) e cabe ao educador organizá-lo de forma a potenciar todas as explorações, brincadeiras, conhecimentos e aprendizagens pelo seu grupo. Este autor refere ainda que tudo o que a criança faz e aprende sucede num ambiente e num espaço que afeta e “condiciona” de certo modo as aprendizagens. Devendo o educador

ter um olhar atento e uma intencionalidade educativa bem estruturada na organização do seu ambiente, tendo sempre presente como este condiciona os papéis e as atitudes do seu grupo.

No Movimento Escola Moderna, Serralha (2003:24) refere que os educadores ao ampliarem o campo de liberdade das crianças, na utilização das áreas, promovem “tanto a autonomia como o sentido de responsabilidade. Isso requer que, em comum, alunos e professor assumam a manutenção e gestão do espaço físico onde decorrem as aprendizagens.” Desta forma torna-se necessário a criação de “um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitarem a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças” (idem). Desta forma é-me possível verificar que o grupo tem uma grande autonomia na escolha das atividades e dos materiais a utilizar durante as mesmas, porque têm uma relação muito próxima com o espaço da sala e a forma como este está organizado. Considerando que as áreas de atividade devem “aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos” (Oliveira-Formosinho, et al., 2013:151), estes encontram-se corretamente cuidados e distribuídos pelas diferentes áreas, todos ao alcance das crianças e à sua fácil utilização e exploração. A equipa pedagógica dá liberdade ao grupo para que desenvolvam as suas próprias brincadeiras, utilizando os materiais que tem à sua disposição. Desta forma, a educadora B vê a diversidade de materiais como uma riqueza para as aprendizagens e como defende Borrás (2002:97) os materiais numa sala de jardim de infância devem “proporcionar diferentes tipos de experiências (...) e de actividades. (...) Assim, [devem ser combinados] materiais de motricidade (...), de música (...), de motricidade fina (...), de desenvolvimento cognitivo (...), de representação [do jogo simbólico] (...) [e] de tipo lógico-matemático (...)”.

A educadora B organiza os materiais em sala respeitando os níveis de desenvolvimento e a faixa etária das crianças do grupo, tal como as suas dificuldades que podem ser apoiadas e desafiadas através de jogos e materiais presentes na sala. A educadora além dos jogos comprados no mercado e partilhados entre as educadoras do jardim de infância, constrói muitos outros com materiais versáteis, em conjunto com as restantes profissionais do jardim. Estes jogos são construídos com diferentes intencionalidades, abordando as diferentes áreas de conteúdo e os diferentes projetos a serem desenvolvidos em sala. A educadora utiliza diferentes materiais versáteis na construção dos seus jogos, como:



caixas de plástico e/ou cartão, frascos, tampas de garrafas/iogurte, pedaços de cartão, papel e/ou tecido, grão, feijão, massa branca, plasticina seca, entre outros materiais, reutilizando quase todos os materiais que estão presentes em sala sem utilização e/ou materiais utilizados em atividades desenvolvidas em sala, dando-lhes outra finalidade. Os jogos são na maioria das vezes construídos para as crianças e não com as crianças, mas durante o meu período de estágio, tive sempre a oportunidade de ver que os jogos eram introduzidos em grande grupo e apresentados a todas as crianças, realizando as primeiras explorações em grande grupo com o apoio da equipa pedagógica de sala.

Após esta observação, considero que apesar da utilização dos materiais versáteis como potenciador de aprendizagens não estar implícito nos jogos criados pela educadora, esta valoriza a utilização destes materiais como possíveis ferramentas a utilizar na construção de outros jogos e materiais para o desenvolver de diversas aprendizagens no grupo e/ou em alguma criança em particular. Outro dos aspetos que considero terem sido alterados com a minha intervenção com o grupo e apresentação do tema à educadora, foi o aumento dos materiais versáteis em sala para utilização das crianças, em especial as caixas de cartão e os tecidos. Tendo também a especial preocupação de guardar os pedaços que restavam das atividades realizadas em sala para a exploração por parte das crianças e organização ou desenvolvimento de novas brincadeiras durante outros momentos da rotina.

## **2.3 Intervenções em Contexto de Jardim de Infância**

### **2.3.1 Transformação criativa de caixas de cartão**

A primeira atividade desenvolvida, em contexto de jardim de infância, referente ao tema do projeto englobou todas as áreas de conteúdo, como resposta aos trabalhos académicos solicitados em três Unidades Curriculares, lecionadas durante o segundo semestre (Estágio em Educação de Infância II, Didática do Português e das Expressões e a Didática da Matemática e do Conhecimento do Mundo). Foi uma atividade que teve como base o tema do projeto, os materiais versáteis e tive oportunidades de integrar e desenvolver propostas em todas as áreas de conteúdo, pois como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta intencionalidade pressupõe “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016:31).

As atividades dinamizadas estavam integradas na área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, no domínio da expressão plástica, musical e motora, no domínio da matemática e também uma atividade relacionada com a área do conhecimento do mundo. Todas as atividades estiveram integradas na área de formação pessoal e social, que é transversal a todas as áreas, tendo um papel bastante presente e fundamental em todos os diferentes momentos da rotina e atividades propostas, no que diz respeito à partilha, cooperação e interajuda presente nas propostas.

Ao planear a minha intervenção tive em consideração a forma como a educadora dinamizava o grupo e a forma como propunha as atividades de forma a dar continuidade à sua prática pedagógica. A educadora tinha como estratégia iniciar qualquer proposta com a leitura de uma história e dependendo das suas intencionalidades, propunha desafios posteriores à leitura da mesma, dividindo-se sempre em atividade e/ou jogos no interior e/ou exterior da sala. Ao presenciar diversas vezes esta forma de agir percebi a forma como esta desafiava o grupo e lhe despertava o interesse por saber mais sobre a história e sobre quais os desafios preparados, mantendo sempre o entusiasmo do grupo e a vontade de participar em todos os desafios, dependendo da sua área de conteúdo ou forma de dinamização. Nesse sentido assumi a mesma estratégia. A atividade foi desenvolvida em duas fases que designo como proposta 1 e proposta 2:

**PROPOSTA 1** - Leitura da História “A Caixa”, realizada a 18 de abril de 2016, por das 10h30 até às 11h45, na sala 1. Com um grupo de 35 crianças, de 5 e 6 anos

Seguindo a metodologia da educadora, todas as propostas organizadas por mim partiram da História – “A Caixa” de Min Flyte. Toda a planificação foi discutida com a educadora, de forma a fazer sentido para o grupo, seus interesses e necessidades. O primeiro dia da planificação<sup>16</sup> iniciou-se com a leitura da História “A Caixa” que abordava a história de três amigos que tinham visitado um sótão e que tinham brincado com diversos brinquedos que estavam escondidos no interior de caixas de cartão. Numa segunda parte da história, os três amigos descobrem que as caixas de cartão têm muito mais potencialidades de brincadeira e constroem diversos tipos de brinquedos com elas, terminando a história com a questão “E tu que farias com uma caixa?”.

---

<sup>16</sup> Planificação de 3 dias em que tinha de agir como a educadora da sala - Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância II

Para introdução do primeiro momento começamos por falar de como tinha sido o fim de semana de cada um de nós. Este é um momento da rotina realizado nas manhãs de segunda-feira. A minha vez começou quando um menino me questionou sobre como tinha sido o meu, ao qual respondi que tinha estado a fazer alguns trabalhos da escola e também arrumações na minha arrecadação, onde encontrei uma caixa, que trouxe para descobrirmos juntos o que estava no seu interior. Iniciou-se um diálogo com o grupo sobre o que poderia estar dentro da caixa, onde houve respostas como “roupas”, “brinquedos antigos” ou “se calhar nada”. Durante a discussão houve uma menino que disse “ Ooh Joana, mas eu vi-te a colocar papéis dentro da caixa!”, talvez quando estava a preparar a atividade esta criança viu-me a mexer na caixa. Felizmente consegui dar a volta à questão e respondi de forma segura, “Sabes João, eu vou ser sincera. A minha mãe deu-me esta caixa e eu fiquei super curiosa e ia para ver o que estava lá dentro, mas depois achei que não era justo ver sem vocês e voltei a colocar os papéis lá dentro.” Foi um momento em que fiquei um pouco nervosa, mas sinto que consegui ser assertiva e segura na resposta dada, improvisando no momento, de forma a não quebrar o mistério.

De seguida uma das crianças disse que a caixa tinha uma fita a sair e eu sugeri-lhe que a puxasse para vermos se saíria algo. A criança puxou uma fita e ainda outra, mas não saiu nada e a curiosidade do grupo foi aumentando cada vez mais, até que a caixa foi colocada no chão e juntamente com algumas crianças comecei a tirar todos os tecidos e papéis que estavam no seu interior, até que saiu um livro embrulhado num tecido. As crianças ficaram muito admiradas e novamente se criou um diálogo sobre o porquê de estar um livro dentro de uma caixa de cartão. Uma das crianças do grupo já sabia ler e disse logo que o livro se chamava “Caixa”. Eu confirmei e disse que o nome do livro era “A Caixa”, sugerindo que talvez fosse melhor lermos o que o livro nos dizia para tentarmos perceber porque é que aquele livro era tão especial e estaria escondido dentro de uma caixa.

Durante a leitura da história<sup>17</sup>, fui questionando as crianças sobre as diferentes ações e personagens. Nas ilustrações apareciam diversas caixas, vazias e/ou fechadas e o grupo ficou muito curioso sobre o que poderia estar no interior, questionando-me diversas vezes. Coloquei ainda questões sobre o que eles pensariam que poderia estar escondido dentro das caixas (em forma de janelinhas) de cada personagem, relacionando com o tamanho da caixa e o que cada personagem poderia fazer com o objeto em questão. Até que cheguei

---

<sup>17</sup> Apêndice III, Imagem 35

a uma página em que só apareciam caixas de cartão, vazias e viradas ao contrário. O grupo demonstrou grande surpresa e eu aproveitei para questionar, “E então agora o que irão fazer o Lourenço, a Alice e a Maria com tanta caixa vazia?” estimulando a imaginação e a criatividade do grupo e a forma como solucionariam este possível “problema”.

A maioria respondeu que podiam deitar fora as caixas porque deviam estar velhas e outras crianças disseram que poderiam servir para guardar brinquedos. Então sugeri, “Então e se eles fossem brincar com as caixas, o que acham que eles poderiam fazer?”. Algumas crianças responderam que os três amigos podiam colocar-se “lá dentro” e brincar, mas a maioria não respondeu. Como observei as dúvidas do grupo, virei a página e nesta estavam representadas algumas transformações que as personagens tinham feito das caixas. O grupo ficou admirado e começou de imediato a fazer questões de como é que eles tinham conseguido fazer tanta coisa com as caixas. Com as questões do grupo, analisámos as transformações, questionando-o sobre as diferentes partes das caixas e sobre o que eles pensavam que os personagens tinham usado para fazer cada transformação. Com a discussão, concluímos que para as transformações os meninos só precisaram de caixas de cartão, tintas, tecidos e como me respondeu um menino que olhava atentamente para as imagens do livro. “Aah Joana! E precisaram de muitas ideias, muita imaginação.” (Nota de campo, 18 de abril de 2016)

Utilizando a questão final da história, questionei o grupo sobre o que fariam com uma caixa e se também gostavam de criar as suas próprias transformações. O grupo respondeu com grande entusiasmo que sim e começaram a partilhar ideias de algumas transformações: “Acho que podíamos fazer uma casa ou um carro.(JP.)”, “Não T., vamos fazer uma borboleta e tu ficas comigo.(D.)”, “Vamos fazer um foguetão, com a caixa maior.(R.)”, “Eu quero fazer uma casa de vampiros e a L. e a B. gostam da ideia e ficam comigo.(P.)”, “Posso fazer coisas separadas? Queria uma caixa para o corpo da águia e pedaços de cartão e tecido vermelho para as asas e para as patas.(A.)” (Notas de campo, 18 de abril de 2016)

Coloquei umas caixas de cartão<sup>18</sup> no centro do círculo em que as crianças estavam sentadas e comecei por chamar a atenção para os diferentes tamanhos que tinham e sobre todas as possibilidades que poderiam criar através dessa característica. As crianças foram

---

<sup>18</sup> Caixas anteriormente pedidas às famílias, na reunião de pais;

divididas em pares ou em grupos de três para a realização das transformações das caixas. O critério subjacente à divisão foi: partilhavam a mesma ideia ou tinham gostado da ideia de outra criança, querendo fazer parte dessa transformação. Com os grupos organizados e as caixas distribuídas pelos mesmos, propus aos grupos que realizassem primeiramente o projeto da sua ideia, desenhando-o numa folha e colorindo-o da forma como gostariam de, posteriormente, decorar a sua transformação. Além da planificação do projeto servir como orientação durante a transformação das caixas, esta serviu também para os diferentes elementos do grupo partilharem e unirem todas as suas ideias, organizando o seu projeto e estimulando a interajuda e a cooperação entre todos os elementos do grupo. É um processo que contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de partilha em que é valorizada a ideia de cada um. É através desta linha de pensamento que Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016:25) referem que

o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.

No momento de planearem as transformações, os grupos dividiram as diferentes tarefas entre cada elemento: “F. - Podíamos pintar esta parte de rosa e fica a entrada do castelo. M. – Concordo contigo.”, “Pede ajuda ao J. que ele sabe pintar muito bem.(A.)”, “A. - Aqui podemos por uma fita e fica preso aos meus braços, tipo asas, e depois a caixa agente pede mete presa na barriga. J. - Sim, podemos por uma fita também na parte da barriga.”, “Desenha como achas mais giro e depois pomos na caixa.(F.)” (Notas de campo, 18 de abril de 2016)

Durante as observações descritas anteriormente, os grupos partilharam entre si ideias, desenhando, colorindo e planeando os seus projetos, para saberem como posteriormente iriam passar o plano da transformação para a caixa<sup>19</sup>. Houve um projeto<sup>20</sup> que me despertou uma especial atenção, as crianças desenharam a figura humana e ao seu redor desenharam as diferentes partes que iriam fazer através das caixas indicando com setas a

---

<sup>19</sup> Apêndice III, Imagens 36 e 37

<sup>20</sup> Apêndice III, imagem 38

parte do corpo a que se destinavam. Posteriormente em conversa com a educadora, sobre esta observação, esta referiu-me que uma das crianças do par tinha um excelente desenvolvimento e um sentido abstrato muito elevado, conseguindo imaginar e criar “coisas vindas do nada” com muita facilidade, usando apenas a sua imaginação e os materiais que tem ao seu dispor.

O momento de transformação das caixas, foi um momento muito agradável e interessante de observar, pois os grupos estavam bastante entusiasmados com a atividade e era notório como esta estava a ser significativa para todos e onde todos estavam a participar<sup>21</sup>. O papel do adulto durante as transformações foi essencial apenas no que diz respeito ao apoio das ideias que as crianças tinham e que não conseguiam facilmente colocar em prática. Como defende Òdena (2010) este é um dos momentos em que o adulto deve intervir durante a brincadeira heurística, quando as crianças nos fazem alguma questão, quando demonstram alguma indecisão e quando solicitam o nosso apoio.

Alguns dos grupos tiveram dificuldade em usar a caixa como um todo e começaram a desenhar a sua ideia num dos lados da caixa, não usando a tridimensionalidade do material. Um dos exemplos foi discutido no momento de grande grupo, em que uma criança que tinha a sua transformação quase terminada se ofereceu para ajudar o grupo no dia seguinte<sup>22</sup>. “O grupo do panda teve alguma dificuldade no uso da caixa, usando a sua tridimensionalidade e no momento do grande grupo e de avaliação do dia o A. disse “Eu posso ajudar a J. e a E. porque estou quase a terminar a águia. Amanhã ajudo-vos.” Comprometendo-se em apoiar as colegas na construção criativa delas” (Nota de campo, 18 de abril de 2016)

No dia seguinte ao serem terminadas as transformações, devido à chuva, não foi possível o grupo ir para o exterior brincar com os seus novos brinquedos e brincadeiras. Com este imprevisto, juntamente com o grupo decidimos que poderíamos fazer um desfile no espaço do ginásio, em que cada grupo apresentaria a sua transformação e que posteriormente poderiam brincar<sup>23</sup>. Durante as apresentações de cada grupo, e durante as brincadeiras, pude observar como cada criança estava contente com a sua transformação e com todo o processo até ao produto final. Todos os grupos estavam muito divertidos e

---

<sup>21</sup> Apêndice III, Imagens 40 a 42

<sup>22</sup> Apêndice III, Imagem 43

<sup>23</sup> Apêndice III, Imagens 44 a 46

entusiasmados em apresentar as suas transformações e em brincar com as transformações por si criadas, em partilhá-las com os outros grupos e em conhecer as transformações desenvolvidas por estes<sup>24</sup>. Vygotsky (1991) refere que a brincadeira e o brinquedo criam na criança diversos desejos e que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas através da brincadeira. E exploração de materiais versáteis promove, a um grupo de crianças, dentro de um período e de um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de materiais, com os quais podem brincar livremente sem a intervenção do adulto, (Goldschmied & Jackson, 2006). O grupo, no dia em que não estive presente, pediu à educadora se podiam ir brincar para o exterior com as transformações e assim o fizeram<sup>25</sup>. A educadora relatou-me que o grupo continuou durante esse dia a demonstrar grande entusiasmo pela atividade dinamizada e que esta tinha tido um resultado muito positivo com todas as crianças do grupo. Inclusive com as crianças da sala 3 que estavam a integrar este grupo, devido à educadora estar de baixa, sendo que estávamos a dinamizar as atividades com até 35 crianças. Este é um exemplo do que nos refere Goldschmied e Jackson (2006), a brincadeira heurística é para todos, desde que sejam disponibilizados os materiais indicados, as crianças conseguem criar novas brincadeiras e novos significados para cada material, sem qualquer direcionamento dos adultos. Ao mesmo tempo que liberta a criatividade dos adultos, tornando a tarefa de acompanhar as crianças muito mais estimulante, (Goldschmied & Jackson, 2006)

**PROPOSTA 2** – Atividades integradoras das diferentes áreas de conteúdo, relacionadas com a História “A Caixa”, introduzidas através de bilhetes surpresa, realizadas de 18 a 22 de abril de 2016, na sala 1, com um grupo de 35 crianças, de 5 a 6 anos.

Após a transformação criativa das caixas de cartão, para integrar as diferentes áreas de conteúdo e seus domínios utilizei bilhetes surpresa que eram deixados na sala todos os dias<sup>26</sup>. Cada bilhete fazia referência à atividade dinamizada no dia anterior e como esta tinha corrido servindo como indutor às atividades a dinamizar no dia. Cada bilhete informava ao grupo que estavam escondidos um ou dois desafios dentro das caixas transformadas pelos grupos, que foram colocadas na sala como decoração e para brincadeira das crianças. Durante a leitura do primeiro bilhete<sup>27</sup>, as crianças começaram

---

<sup>24</sup> Apêndice III, Imagens 47 e 48

<sup>25</sup> Apêndice III, Imagens 49 a 51

<sup>26</sup> Apêndice III, Imagens 53 a 54

<sup>27</sup> Apêndice III, Imagem 55



a tentar descobrir quem teria deixado o bilhete. Uma criança começou por dizer que tinha visto “alguém com rugas” a passar e que talvez tivesse vindo deixar o bilhete, depois as restantes começaram por achar que poderia ter sido a assistente operacional da sala, porque estava de férias e talvez quisesse fazer uma surpresa ao grupo. Logo após estas primeiras ideias do grupo, um menino levantou-se e disse, “Já sei Joana, acho que é o teu professor!” (Nota de campo, 18 de abril de 2016). A ideia do menino chamou a atenção a todas as outras crianças e todas começaram a achar que teria sido o professor que orientava o meu estágio de jardim de infância e que me visitava com alguma regularidade. A ideia dos bilhetes foi recebida pelas crianças de uma forma eufórica, reação que inicialmente não estava à espera que fosse tão intensa. Todos os dias da semana procuravam bilhetes pela sala e sempre que aparecia um novo havia sempre imensa curiosidade e agitação na sala. Os bilhetes surpresa despertaram tamanho interesse por parte das crianças, que estas no dia em que receberam o segundo bilhete, quiseram deixar uma carta ao Sr.º Misterioso, como o batizaram, a perguntar como ele vinha para a escola, que queriam mais desafios e que em todos eles estavam a aprender coisas novas e diferentes. Outro dos exemplos de como os bilhetes surpresa despertaram a curiosidade das crianças, foi uma criança ter trazido de casa um bilhete escrito com a ajuda da mãe para entregar ao Sr.º Misterioso, pedindo-me que deixasse uma carta com o seu bilhete na sala.

Ao utilizar os bilhetes surpresa, consegui de uma forma muito positiva e natural estimular o interesse e a curiosidade das crianças para todas as atividades dinamizadas. E como referem as OCEPE (2016:31) “é esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo”. Ao captar o interesse das crianças pelos desafios a partir da História “A Caixa”, estas tiveram um papel bastante ativo durante a atividade. Os bilhetes surpresa serviram como indutores para sete atividades integradoras das diferentes áreas de conteúdo<sup>28</sup>, incluindo a leitura da História “A Caixa” e a transformação criativa das caixas de cartão.

---

<sup>28</sup> Atividades incluídas na planificação de três dias, da Unidade Curricular – Estágio Educação de Infância II e das Unidades Curriculares Didática da Matemática e do Conhecimento do mundo e da Didática do Português e das expressões;



Considero que a planificação<sup>29</sup> que dinamizei foi bem estruturada e com atividades que despertaram sempre o interesse do grupo e o seu entusiasmo e vontade de aprender. Pois tal como referiram na carta que enviaram para o “Srº Misterioso”, todos os desafios eram diferentes e em todos eles aprendiam coisas que ainda não sabiam. Tentei ao máximo dinamizar atividades criativas e que fossem de encontro ao interesse do grupo e das suas faixas etárias, mas que igualmente desenvolvessem conceitos e aprendizagens às quais o grupo estivesse com maior fragilidade ou necessitasse de desenvolver com maior frequência e/ou intensidade. Com esta preocupação, tentei sempre discutir as atividades com a educadora e procurar as melhores formas de as apresentar, estruturar e dinamizar.

Sinto que consegui abordar todas as áreas de conteúdo com facilidade, utilizando os bilhetes surpresa, que servindo como fio indutor de todas as atividades, serviu também como união de todas elas. Tive a preocupação de nos bilhetes surpresa e nos bilhetes que explicavam os desafios valorizar sempre o que o grupo já sabia sobre a área de conteúdo a que correspondia a atividade e dar ênfase e reconhecimento às atividades e/ou desafios realizados nos dias anteriores. Este foi um trabalho que apenas foi possível através da observação exigente a que me propus, pois como mencionei quando referi Fochi (2015) no Capítulo I, a exploração de materiais versáteis cria uma atmosfera de imprevisibilidade, pois nunca sabemos o que as crianças farão e que sentido darão aos materiais que lhes disponibilizamos. Além da observação exigente a que me propus, este trabalho e a forma como fui desenvolvendo as diferentes atividades só foi possível pela existência de mais que dois adultos em sala, devido à quantidade de crianças a realizar a atividade. Ódena (2010) refere que é importante haver um adulto a gerir a exploração dos materiais, mas que é melhor quando durante a atividade estão presentes mais adultos, de modo a garantir a progressão da atividade de forma segura, estável, cativante e desafiante. Só desta forma nos foi possível responder a todas as chamadas de apoio das crianças e ao mesmo tempo ir introduzindo as próximas atividades.

Os bilhetes surpresa despertaram interesse e curiosidade no grupo, mantendo sempre um grande mistério em seu redor: “E. - Eu tive sempre aqui perto da janela na hora do almoço e não vi ninguém dentro da sala. L. – Eu acho que vi uma pessoa com rugas.”, “J. – Já sei Joana, acho que é o teu professor. R. - Quando fores para a tua escola tens de lhe perguntar” (Notas de campo, 18 de abril de 2016) “D. - Joana será que hoje há mais

---

<sup>29</sup> Apêndice IV Planificação – Transformação criativa de caixas de cartão e atividades relacionadas

bilhetes surpresa? F. – E desafios novos?”, “Eu gosto tanto dos bilhetes surpresa, mas como é que ele sabe as coisas que fazemos aqui na sala? (S.)” (Notas de campo, 19 de abril de 2016)

Das diferentes intervenções das crianças devido aos bilhetes surpresa, houve três que me marcaram de uma forma mais intensa, pelo grande interesse e envolvimento das crianças: “Um menino que vai almoçar a casa disse à mãe que hoje tinha de almoçar muito rápido, porque podia estar bilhetes surpresa na sala e ele queria fazer mais desafios e descobrir quem era o Senhor Misterioso, como ficou batizada a pessoa que trazia os bilhetes.”, “Um dos meninos mais introvertidos do grupo da sala 3 trouxe de casa um bilhete, feito com a ajuda da mãe e disse-me para colocar dentro e um envelope perto da zona do grande grupo, para que amanhã quando o Senhor Misterioso viesse deixar um bilhete seu, levar o dele.”, “O grupo da sala quis deixar uma carta ao Senhor Misterioso, pedindo-me para escrever e deixar no envelope para ele ler no dia seguinte. A carta dizia o seguinte: “Querido Senhor Misterioso! Gostámos muito dos teus desafios! Não sabemos quem és! Ficámos muito felizes porque os teus desafios têm sido muito diferentes e todos falavam sobre coisas que ainda não sabíamos! Queremos ainda saber como é que vieste cá parar, se vieste de carro, de mota ou a pé? Apesar de não sabermos quem és, gostámos muito dos desafios até hoje e queremos mais surpresas! E esperamos que um dia nos venhas visitar, para te conhecermos! Beijinhos dos meninos da Sala 1 e da Sala 3!”.”(Nota de campo, 20 de abril de 2016)

Concluindo, considero que os bilhetes surpresa foram uma mais valia para o projeto e para todo o desenrolar da planificação. Sinto que para além das atividades estimuladoras, os bilhetes surpresa foram outro dos pontos mais positivos de toda a planificação. O mistério, as histórias criadas e o desenrolar do jogo simbólico através dos bilhetes foi desenvolvido pelo grupo de crianças com o apoio da equipa pedagógica que sempre ajudou a manter a curiosidade e o entusiasmo do grupo durante os dias em que se desenvolveram as atividades. Por consequência, a educadora solicitou-me a realização de um último bilhete surpresa que indicasse mais um desafio, para introduzir um jogo enviado por outra educadora do agrupamento, atividade realizada fora da minha planificação.

Outra das estratégias que considero ter sido uma mais-valia para a dinamização das atividades que planifiquei foi o trabalho a pares e em grupo, como partilha de saberes,

ideias e opiniões, mas também como forma de integrar e adaptar o grupo da sala 3 nas atividades.

Após o fim do estágio e também durante o meu segundo momento de estágio no jardim de infância, foi-me possível verificar que as transformações criativas continuaram, de forma espontânea pelas crianças e sempre valorizadas pela educadora e pela assistente operacional. Ao longo do estágio disponibilizei alguns materiais versáteis, essencialmente tecidos, caixas, rolos de papel higiénico e papeis, que serviram para as transformações feitas pelo grupo, fora do projeto<sup>30</sup>.

### **2.3.2 Teatro de estendal**

A segunda atividade desenvolvida em contexto de jardim de infância, denomina-se Teatro de Estendal, uma prática adaptada a partir do conhecido conceito de Teatro de Objetos, que tem como principal característica a utilização de objetos comuns do dia-a-dia transformando-os nas personagens e/ou partes da história.

Os materiais utilizados no Teatro de Estendal foram alguns dos pedaços de tecido que restaram da atividade anteriormente descrita. O objetivo principal da utilização dos tecidos, foi criar novas funções para cada tecido, respeitando as suas características, como a cor e a textura, onde cada pedaço de tecido representou um tipo de beijinho. Para dinamizar este tipo de teatro selecionei uma história que tivesse as suas ações e/ou personagens bem estruturadas, para que fosse mais fácil adaptar junto com as crianças a história para o formato do Teatro de Estendal. Com a necessidade de uma história com uma estrutura simples, optei pelo Livro “Beijinhos Beijinhos” da autora Selma Mandine, que ilustra de forma carinhosa e divertida diversos tipos de beijinhos e as suas características

O Teatro do Estendal tinha sido dinamizado pela sala 2 há duas semanas e como tal, antes de iniciar a leitura da história, perguntei às crianças se se recordavam do Teatro de Estendal que o grupo da sala 2 tinha apresentado. Algumas crianças disseram que sim e eu pedi que explicassem às restantes como tinha sido e quais as diferenças desse tipo de teatro para os restantes géneros de teatro que conheciam. As crianças explicaram como

---

<sup>30</sup> Apêndice III, Imagens 56 a 58

se procedia a dinâmica do Teatro de Estendal e que os materiais usados eram “como se fossem as personagens”.

Com as respostas dadas pelas crianças, completei-as e expliquei como se dinamizava o teatro e como este podia ser feito com diversos tipos de materiais. De imediato perguntei se gostariam de experimentar fazer um teatro como o Teatro do Estendal e posteriormente apresentar ao grupo da sala 2, ao que o grupo demonstrou bastante interesse em dinamizar essa apresentação.

Após a introdução da atividade, iniciei a leitura da história<sup>31</sup> e ao longo da apresentação de cada tipo de beijinho, fui questionando as crianças sobre quais as situações em que lhes eram dados aqueles beijinhos ou se conheciam alguém que dava aquele tipo de beijinhos. Ao terminar a leitura da história questionei as crianças se conheciam outros tipos de beijinhos e, surpreendentemente, as respostas foram muito variadas e criativas.

À questão sobre os vários tipos de beijinhos, as crianças responderam: “Há o beijinho de boa noite, que os meus pais me dão para eu ir dormir bem.(L.)”, “Os beijinhos para curar quando estamos doentes.(A.)”, “Os beijinhos de agradecimentos e os de desculpa.(B.)”, “Os beijinhos que a mãe e o pai dão quando crescemos e aprendemos novas regras.(D.)”, “Os beijinhos durante a noite quando tenho pesadelos. (DN.)”, “Os beijinhos de amor e o dos amigos.(F.)” (Notas de campo, 10 de maio de 2016)

Após a leitura da história e diálogo sobre a mesma, voltámos a falar sobre o Teatro de Estendal e sobre o material a utilizar para a sua dinamização. Disse ao grupo que tinha escolhido os tecidos, porque os tínhamos usado nas transformações criativas das caixas de cartão e tinha sobrado esse material e coloquei-os no centro do círculo do grande grupo. Disse que iríamos escolher tecidos que nos fizessem lembrar os beijinhos abordados na história, relacionando as suas características.

Comecei por dar o exemplo do beijinho de algodão e peguei num tecido branco e macio, dizendo que o algodão era branco e fofinho e que aquele tipo de tecido nos poderia fazer lembrar o algodão. Perguntei ao grupo se concordava comigo ou se queria escolher outro tipo de tecido, o grupo concordou e continuámos a escolher os outros tecidos em conjunto. Cada vez que dizia o nome de um beijinho, para escolhermos o tecido correspondente, as

---

<sup>31</sup> Apêndice V, Imagem 60

crianças começavam logo todas a mexer nos tecidos, o que por vezes criou algumas confusões<sup>32</sup>.

No momento da distribuição das falas e dos tipos de beijinho pelo grupo da sala 3, que seria quem iria apresentar à sala 1, este demonstrou inicialmente alguma reticência e algum medo e vergonha, provavelmente por ser um tipo de atividade que nunca tinham desenvolvido enquanto estavam na sua sala com a antiga educadora, mas que depois com alguma conversa demonstrou grande vontade e entusiasmo em ir ensaiar e preparar a apresentação. Dirigi-me com o grupo da sala 3 e com os tecidos escolhidos para o espaço da sala 3 e começámos o nosso ensaio. Juntamente com o grupo recriei a história, adaptando-a a uma leitura mais fácil e dividindo-a em pequenas ações, em que cada uma representava um beijinho e por sua vez a entrada de uma criança durante a apresentação.

Foi decidido em conjunto quem representaria cada tipo de beijinho e quais as suas falas. Foi um ensaio que correu bem, iniciando-se com alguma vergonha e momentos introvertidos por parte de algumas crianças, mas terminando com o grupo com confiança e segurança no seu papel, na sua relação com os outros e comigo, conseguindo dizer a sua fala com facilidade e sem quaisquer constrangimentos. O grupo ensaiou durante a manhã e apresentou o teatro à sala 1 durante a parte da tarde<sup>33</sup>. A apresentação decorreu como planeado, de forma entusiasmante para quem estava a representar os beijinhos e para quem estava a assistir. A criança que representava o papel de apresentador do teatro e as crianças que representavam cada beijinho representaram o seu papel com bastante facilidade, apresentando uma postura bastante à vontade e extrovertida<sup>34</sup>.

Após a apresentação do teatro, pelo grupo da sala 3, o grupo da sala 1 fez a avaliação, demonstrando que tinham gostado muito do teatro e da forma como os meninos da sala 3 tinham falado, dizendo que “Eles nunca se enganaram.(M.)”, “Estiveram sempre a olhar para nós.(S.)”, “Sabiam as falas todas e ensaiaram pouquinho tempo.(DN.)”, “Este teatro assim é muito giro e diferente.(J.)” (Notas de campo, 11 de maio de 1016)

Após o grupo da sala 1 fazer a avaliação, o grupo que fez o teatro disse que tinha sido uma forma gira e diferente de fazer teatro e que não tinha sido muito difícil decorar as falas, e uma criança disse “Não tive dificuldades em saber as falas, porque estive sempre

---

<sup>32</sup> Apêndice V, Imagem 61

<sup>33</sup> Apêndice V, Imagem 62

<sup>34</sup> Apêndice V, Imagem 63 a 65

feliz, porque estava a fazer um teatro que nunca fizemos.(D.)” (nota de campo, 11 de maio de 2016). Este tipo de avaliação e especialmente o sentimento desta criança que por norma era muito introvertida e não participava neste tipo de propostas, deixou-me imensamente feliz, por perceber que proporcionei um momento especial e uma atividade diferente, desafiadora e cativante ao grupo e este ter reagido sempre tão bem durante as diferentes fases da atividade. Foi um grupo que esteve sempre entusiasmado, extrovertido, curioso e com vontade de mais durante os ensaios e durante a apresentação.

Em avaliação da atividade, fiquei extremamente surpresa, porque foi com imensa facilidade que os dois grupos (sala 1 e sala 3) conseguiram encontrar um tecido para cada tipo de beijinho, respeitando sempre as características de ambas as partes. Foi com muita facilidade que conseguiram representar através de um material versátil a história e os diferentes tipos de beijinhos apresentados ao longo da história.

Fui ouvindo diversas conversas entre as crianças, enquanto estas exploravam os tecidos. “Dá para enrolar e fazer um vestido.(L.)”, “Este grande agente mete na mesa e vamos lanchar.(FA.)”, “Podemos também fazer umas tendas, como uma que eu tenho em casa.(R.)” Foram algumas das conversas que fui escutando ao longo da atividade.” (Notas de campo, 10 de maio de 2016)

Com as observações realizadas durante a escolha dos tecidos, percebi que apesar de ter planificado a atividade Teatro de Estendal, poderia ter entregue apenas os tecidos às crianças, que elas teriam encontrado diversas formas de os explorar e criar novas brincadeiras.

Com este tipo de observações realizadas junto das crianças, percebi que as crianças criam facilmente brinquedos novos e novas brincadeiras através de qualquer material que encontrem e que lhes disponibilizem, tal como nos refere Goldschmied e Jackson (2006), quando mencionam que as crianças descobrem e alcançam a compreensão de algo espontaneamente, sem o direcionamento dos adultos, desde que lhes facultem alguns materiais. Também Òdena (2010) refere que a brincadeira heurística aproveita as ações espontâneas das crianças, ao mesmo tempo que contribui para o estruturamento do pensamento, da linguagem, das relações pessoais e das ações das crianças. Vale (2013), igualmente citado no capítulo I refere ainda que o tipo de material que foi oferecido às crianças, para o desenrolar da atividade, são materiais que ativam níveis elevados de imaginação e criatividade.

Um dos aspetos que foi visto como um ponto negativo por parte da educadora cooperante, foi o momento em que coloquei os tecidos no tapete do grande grupo e todo o grupo quis mexer e explorar os tecidos de uma forma muito entusiasta. Desta forma, a educadora disse-me que os tecidos deveriam ter sido mostrados antes da leitura da história, para que o grupo pudesse explorar e brincar com os tecidos. O que eu primeiramente concordei, mas depois refleti que não faria sentido mostrar os materiais antes da apresentação da história e contextualização da mesma, mas principalmente porque, do meu ponto de visto, a forma entusiasta que o grupo reagiu aos tecidos foi normal e posteriormente controlada por mim. Com esta situação, apenas senti que o grupo sentia falta de momentos de brincadeira livre e sem orientação e assim que houve esta oportunidade, com a colocação de inúmeros tecidos no centro do grande grupo, o grupo de crianças agiu naturalmente, reagindo com interesse e curiosidade de explorar os tecidos e comentar com o grupo e com os adultos as suas explorações e potencialidades deste material.

Com as observações feitas através das duas atividades dinamizadas em jardim de infância considero que o grupo que acompanhei durante o meu estágio em jardim de infância (grupo da sala 1) é um grupo muito bem preparado para a entrada no 1º ciclo no que diz respeito às diferentes áreas de conteúdo, com grande foco na área de formação pessoal e social, área em que a educadora B incide muito o seu trabalho. Contudo sinto que é um grupo que necessita de momentos de brincadeira livre e sem a orientação do adulto. Porque todas as brincadeiras e/ou jogos existentes na sala, utilizadas nos momentos de brincadeira livre, são utilizados sempre com o objetivo de desenvolver determinadas capacidades em que a criança apresenta alguma fragilidade.

As crianças têm a noção que sempre que podem ir brincar nas áreas têm, quase como por obrigação, escolher uma brincadeira e/ou jogo que desenvolva as suas fragilidades ou determinada área que precisam de desenvolver com mais intensidade. É importante referir que não discordo desta metodologia, de utilizar a brincadeira como indutor para o desenvolver de determinadas capacidades e áreas com as crianças, mas considero que deve ser uma metodologia realizada com equilíbrio e alternada com momentos de brincadeira livre, autónoma e espontânea.

Era notório em diferentes momentos da rotina que as crianças sentiam a falta de brincar, pelo prazer de brincar. Percebi por exemplo, que muitas das vezes as crianças eram quase proibidas de frequentar a área da biblioteca, porque só iam lá para conversar, no entanto,



durante as conversas podem-se desenvolver variadíssimos aspetos. Nunca questionei a educadora B sobre este aspeto da obrigatoriedade de no momento da rotina destinado à brincadeira livre, as crianças serem quase obrigadas a escolher brincadeiras e jogos que desenvolvessem a área que tinham maior dificuldade, porque nunca senti um à vontade suficiente para esse tipo de questionamento.

É uma educadora eximia no que diz respeito à forma como desenvolve com o seu grupo todas as áreas de conteúdo de forma integrada, utilizando diversos meios como indutores do tema. Contudo, no que diz respeito ao brincar, existiam momentos em que a educadora só propunha ao seu grupo a brincadeira livre depois de um momento mais intenso de atividades e/ou quando já tinham feito todos os “trabalhos”

Durante o período de estágio, presenciei diversas atitudes contraditórias por parte da educadora no que diz respeito às suas conceções de educação que sempre fez questão de mencionar. Estas situações dizem respeito aos momentos de brincadeira livre do grupo, ou seja, existiam momentos em que a educadora dizia determinada frase “eles precisam de brincar, coitadinhos, já trabalharam tanto”, como se de uma recompensa se tratasse o simples e livre ato de brincar. Menciono que eram atitudes contraditórias, porque em determinados momentos, de conversas informais e formais, demonstrava que dava imenso valor à brincadeira e que as crianças aprendem inúmeras coisas com o brincar. Estas atitudes são a relação indissociável entre teoria e prática, o movimento entre o dizer e o fazer (Meirieu, 2002).

Quando um adulto julga que pode impor atividades que ele considera prazerosas, está a criar um paradoxo entre as necessidades da criança e a sua necessidade de querer que aprendam o que tem para ensinar. “(...) É apoderar-se totalmente do espírito do aluno, torna-lo disponível à criação de um ambiente caloroso e em seguida orientá-lo no labirinto de objetivos voltados à formação de “competências” que ele só precisará usar mecanicamente depois” (idem:105), não deixando a criança desfrutar dos momentos de brincadeira livre e dos momentos de interação, espontânea, com os seus pares, pois se “a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (Kishimoto, 1994:116).

Acredito que o equilíbrio entre os momentos de brincadeira livre e brincadeira orientada deve ser encontrado durante uma rotina de atividades e momentos numa sala de jardim



de infância. Mas que a brincadeira orientada, disfarçada de brincadeira livre, resulta no desinteresse da criança e na destruição do carácter lúdico que poderia ter a mesma atividade, realizada em outro momento e contexto do dia, podendo ter os objetivos, traçados pela educadora, conquistados. Considero que um equilíbrio entre a brincadeira livre e a brincadeira orientada permite um aproveitamento bem mais significativo dos momentos de brincadeira e um prazer maior durante a brincadeira orientada, com intencionalidades pedagógicas traçadas de uma forma mais rígida. Criando uma ligação e uma continuidade entre os dois tipos de propostas, que se podem e devem complementar. Durante a rotina do grupo, a educadora B dizia que existiam momentos de brincadeira livre, no entanto transformava-os em brincadeira orientada, criando uma discrepância entre o dizer e o fazer. Meirieu (2002) demonstra que a distância entre o dizer e o fazer só pode ser reduzida mediante uma reconsideração completa do estatuto do pedagogo, do reconhecimento da ética, da abdicação de toda a certeza didática e da determinação dos professores em colocar a criatividade e a autocrítica no centro da sua prática pedagógica.

## **Capítulo IV - Considerações Finais**

Este último capítulo é o culminar do processo de investigação, é um espaço de reflexão de todo o percurso realizado durante os momentos de estágio nos contextos de creche e jardim de infância, durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE/IPS. Pretendo refletir retrospectivamente, sobre as aprendizagens realizadas, as experiências vividas e as dificuldades sentidas durante as intervenções e durante a realização da investigação, na sua parte teórica.

Enunciei a questão de investigação **“Como potencializar/dinamizar a exploração de materiais versáteis na creche e jardim de infância?”** Tendo este estudo como intencionalidade compreender como potencializar e dinamizar a exploração de materiais versáteis na creche e jardim de infância, como utilizar e mobilizar os materiais para otimizar o desenvolvimento das crianças e como proceder à escolha dos materiais e à organização do espaço para desenvolver a exploração deste tipo de materiais.

Ao iniciar o primeiro momento de estágio, em creche, a temática do projeto já estava definida, o que me possibilitou começar de imediato a conversar com a educadora sobre o tema e sobre como podia intervir com o grupo. No jardim de infância a situação sucedeu de igual forma, mas com uma maior dificuldade na criação de uma proposta que fosse ao encontro das necessidades das crianças e ao mesmo tempo ao encontro do tema. Houve sempre um grande apoio por parte de ambas as educadoras cooperantes, que ao desconhecerem o tema, procuraram informações teóricas sobre este partilhando-as comigo e debatendo sobre possíveis propostas a dinamizar e a forma como as poderia dinamizar com os grupos, perante as suas características.

É de salientar as dificuldades e inseguranças sentidas no decorrer da investigação. As maiores dificuldades foram sentidas no início do primeiro momento de estágio em creche, pois tinha definido o tema que queria abordar, mas não tinha muitas informações sobre ele. Desta forma, o apoio da educadora cooperante A foi essencial, pois foi fazendo as primeiras pesquisas juntamente comigo. Além de que foi uma pessoa que sempre me acalmou e me deu segurança para dinamizar as propostas que achasse pertinente, mesmo sabendo que no momento ainda não tinha muitas certezas sobre as propostas. No jardim de infância não houve muita dificuldade, mas sim alguns receios, pois antes de conhecer a História “A Caixa”, dinamizada na primeira intervenção, não sabia como podia desenvolver a exploração de materiais versáteis, com crianças dos 5 aos 7 anos. A educadora B quando lhe apresentei o tema, demonstrou alguma reticência, no entanto no

decorrer do projeto demonstrou sempre uma grande confiança em mim e nas propostas que tinha planificado e que ia discutindo com ela. Para ultrapassar as dificuldades sentidas, os receios e os nervos foi essencial confiar em mim, nas educadoras cooperantes e na equipa pedagógica que me estavam a apoiar e nas propostas que tinha planificado, pois sabia que tinham sido pensadas ao pormenor. Procurei sempre nunca demonstrar ansiedade e nervosismo perto das equipas e das crianças. Durante a preparação e a realização das intervenções demonstrei sempre confiança e segurança, permitindo-me desenvolver as propostas sem dificuldades e quaisquer problemas.

Para responder à questão de investigação, enunciada anteriormente, e relacionando as minhas observações com a obra de Majem e Òdena (2010), a brincadeira com materiais versáteis potencia individualmente: a capacidade de concentração, a utilização das mãos e dos movimentos de todo o corpo, a capacidade de escolha entre muitos materiais, a capacidade de exploração de um conjunto muito variado de materiais e o descobrimento das suas propriedades e possibilidades. A possibilidade da criança aprender sozinha e por si mesma sem depender do adulto, a estruturação do pensamento, a possibilidade da criança agir de acordo com o seu próprio ritmo e o prazer da surpresa. Favorece no coletivo, um ambiente de harmonia que fomenta a concentração e a ação, o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal com os seus pares, os olhares, os sons pré-verbais, as partilhas e trocas e as conversas, o interesse das crianças pelas outras crianças e pelo que estas desenvolvem e a disponibilidade do adulto para todas as crianças. Por fim, no educador, este tipo de brincadeira favorece, a observação tranquila das ações das crianças, sem a sua intervenção, um melhor conhecimento de cada criança e do seu ritmo, um enriquecimento da imaginação e da criatividade enquanto seria os materiais, a possibilidade de aprender junto com as crianças, percebendo suas possibilidades criativas e uma reflexão sobre a sua própria prática pedagógica.

Apesar das intervenções realizadas nos dois contextos de estágio terem sido dinamizadas com dois grupos, com idades, interesses e capacidades diferentes, a forma como a brincadeira heurística e a exploração dos materiais versáteis decorreu nos dois grupos, é observada de igual forma, favorecendo os mesmos aspetos, individualmente, no coletivo e no que diz respeito ao educador, que organiza, observa e reflete ao longo de toda a atividade.

Nas intervenções em creche foi possível, por exemplo, observar a intensidade do jogo simbólico e das brincadeiras de faz-de-conta, utilizando os materiais oferecidos para representar as mais diversas cenas do cotidiano, como o beber, o comer e o dar de comer, o dormir e o arrumar os brinquedos. Coutinho (2010) refere que é possível reconhecer nas crianças pequenas competências sociais relativas à reelaboração de situações cotidianas que experienciam em seus contextos de vida, suas ações são compostas pela realidade e pelo faz-de-conta e à medida que os articulam mostram-se capazes de transpor e reelaborar conhecimentos culturais e sociais variados, dentre as muitas experiências vividas por elas, vão selecionando as que mais lhes interessam para compor uma determinada situação durante o momento da brincadeira. O faz-de-conta observado nas explorações feitas pelas crianças de creche são maioritariamente imitações do que vivenciam no dia-a-dia, em suas casas e na instituição que frequentam. A imitação relaciona-se ao ato de significar os acontecimentos sociais e se configura como uma qualidade importante das iniciativas das próprias crianças.

Se durante a brincadeira com materiais versáteis oferecermos às crianças um vasto número de possibilidades e lhes dermos tempo e apoio durante a sua exploração, de forma a superar todos os sentimentos iniciais de desconhecimento dos materiais, as atividades têm um decorrer fluído, com um enorme investimento e envolvimento por parte das crianças, pelas suas possibilidades de exploração, de forma individual ou em interação com outras crianças.

Os materiais versáteis além de apelarem a mais do que um sentido e possuírem diversas possibilidades de exploração,

podem ser encontrados em casa ou na natureza em vez de serem comprados em lojas ou catálogos de brinquedos. Os brinquedos comercializados são geralmente (embora nem sempre) duráveis, coloridos, seguros e laváveis, mas não devem ser o único tipo de coisas que os bebés exploram e com que brincam. Materiais económicos encontrados dentro e fora de casa despertam um fascínio especial por parte das crianças (Post & Hohmann, 2011:138)

Considero que a facilidade dos materiais versáteis em serem encontrados e adquiridos pelos educadores e famílias é uma das principais vantagens para a sua utilização. Custo zero aliado às variadas potencialidades que os materiais versáteis apresentam para a infância, é uma grande mais valia para os educadores e famílias. Concluindo assim, que

não é necessário a compra de um grande número de brinquedos, quando também se podem utilizar diversos materiais presentes nas nossas casas e na natureza e proporcionar momentos ricos de aprendizagem para os nossos educandos, enquanto garantimos um acompanhamento e uma observação exímia dos momentos de exploração e brincadeira com esses materiais.

É importante perceber que a brincadeira com materiais versáteis requer uma planificação e uma organização muito cuidada, tendo em conta pequenos detalhes como o tempo, o espaço, os materiais necessários e adequados e a forma como irá decorrer toda a atividade. O papel do educador passa essencialmente pela gestão do momento. E as crianças brincarão de forma concentrada e sem conflitos por um longo período de tempo, pois os materiais oferecidos devem ser sempre em quantidade suficiente e variedade, cuidadosamente selecionados.

Como já referido, heurística é definida como um conjunto de métodos que conduzem à descoberta e que procuram que a criança atinja conhecimento, explore e descubra por si mesmo (Dicionário Língua Portuguesa, 2008). Quer dizer descobrir ou alcançar algo, é um método que pretende levar a inventar e a descobrir ou a resolver problemas. É um processo pedagógico que favorece o descobrimento das coisas por si mesmos, a atividade exploratória espontânea, o aumento da mobilidade, o aumento da concentração, a criação de tempo e espaço para fomentar o brincar e a possibilidade de observação dos educadores.

Na brincadeira heurística o educador seleciona diferentes materiais versáteis, com o objetivo de atender a diferentes interesses das crianças, a ampliar as possibilidades de escolha e a tomada de decisão, a manipulação e a possibilidade de dar diferentes significados aos materiais. A brincadeira heurística pressupõe a organização de um conjunto de materiais em que a sua função principal não é ser um brinquedo. A criança constrói o seu conhecimento explorando os materiais livremente em um ambiente que apesar de ser controlado pelo adulto, este não intervém durante a brincadeira. A brincadeira heurística apoia a descoberta e estimula o interesse e a curiosidade das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

É possível concluir que a brincadeira heurística oferece uma experiência de aprendizagem para as crianças que estão na fase de descobertas do mundo, possibilitando-lhe explorarem e ao mesmo tempo criarem diferentes significados para o material explorado.

Contudo, nas crianças em idade pré-escolar, os materiais versáteis funcionam de igual forma, possibilitando-lhes criar novos significados para diferentes materiais, recriá-los e transformá-los de acordo com as suas necessidades. Representando na maioria das vezes formas físicas e esteticamente perceptíveis das suas vontades e interesses, como observado na atividade de transformação criativa de caixas de cartão, em que as crianças transformaram caixas de cartão e outros materiais, de forma autónoma e livre, recriando novos brinquedos através dos seus interesses.

Ao longo das intervenções, foi possível observar que as crianças fizeram a seleção espontânea dos materiais e de forma atenta, observaram e experimentaram o que era possível fazer com os materiais, bateram, colocaram na boca, reproduziram movimentos ou imitaram determinadas ações. Planearam a localização de determinado material no brinquedo a construir, cortaram e colaram de uma forma planeada e coloriram, entre outras ações. São brincadeiras que têm sucesso garantido, pois não existe uma forma correta e uma forma errada das crianças explorarem os materiais que lhes são oferecidos (Goldschmied & Jackson, 2006). São atividades que são dinamizadas quase sem a existência de um conflito, devido à grande variedade de materiais, existindo trocas cooperativas entre crianças.

O adulto apenas tem duas funções durante a brincadeira com materiais versáteis, a primeira é recolher e organizar os materiais e a segunda é durante a brincadeira, ter uma atitude de observador participante e registar as suas observações e apenas intervir quando houver uma situação mais crítica, como a disputa de materiais ou outras situações que coloquem em perigo alguma criança. O seu discurso durante a brincadeira deve ser claro e direto, tanto em creche como em jardim de infância, possibilitando a resolução de problemas por parte das crianças.

Na realização das intervenções em ambos os contextos, adotei uma postura de observadora participante, tentei observar as crianças e toda a atividade de exploração, com a intenção de refletir e avaliar as situações e perceber quais as potencialidades da brincadeira heurística e da exploração de materiais versáteis. Acredito que enquanto futura educadora de infância vai ser fundamental adotar uma atitude crítica e reflexiva, que funcione como base para um questionamento eficaz da minha prática pedagógica e nas atitudes com o grupo de crianças, face a diferentes situações.

Apesar das dúvidas e dificuldades sentidas inicialmente na preparação das primeiras intervenções, considero que a realização desta investigação permitiu-me compreender a forma como a brincadeira heurística e a exploração dos materiais versáteis são uma mais valia para a educação de infância. Se quando conheci este tema, nas aulas de mestrado, fiquei surpreendida e curiosa com os relatos das professoras e fascinada com os resultados que partilhavam, hoje posso comprovar todos os relatos e potencialidades deste tipo de brincadeira.

Fiz a primeira intervenção em creche, muito receosa do que poderia acontecer e de como seria o seu decorrer, mas tive sempre o apoio da educadora cooperante A. Que apesar de desconhecer o tema, confiou em mim e nas minhas capacidades e principalmente no tipo de atividade e no tipo de material que iria ser usado. O decorrer da atividade foi-me surpreendendo e ajudou-me essencialmente a perceber que tinha optado por um tema que apesar de difícil, desconhecido e com pouca informação teórica, era um tema que estava relacionado comigo, com a minha personalidade, com as minhas conceções de infância e sobre como acredito na importância da aprendizagem através da ação e como as crianças neste tipo de atividades aprendem através da ação, através da sua exploração e da sua curiosidade. A aprendizagem ativa foi um dos conceitos que sempre imperou no meu pensamento e na base das minhas propostas. E tal como referem Post e Hohmann (2011:136) “como aprendizes activos, os bebés precisam de uma variedade de materiais versáteis e flexíveis que apoiem a sua abordagem sensório-motora à aprendizagem”.

Globalmente, avalio as intervenções feitas em ambos os contextos como bastante pertinentes e adequadas aos dois grupos, bem como às suas necessidades, sobretudo à necessidade “visível” do contacto e da exploração de materiais diferentes daqueles a que estavam habituados e que já conheciam, de materiais versáteis, de materiais do quotidiano. Materiais que não estavam disponíveis na sala de creche, mas que já tinham sido disponibilizados em algumas atividades na sala de jardim de infância.

Durante as minhas intervenções contei com o apoio incondicional não só das educadoras cooperantes, mas também das assistentes operacionais de ambos os contextos e por vezes de assistentes operacionais que não pertenciam à sala em que estava a realizar o estágio. Sempre se dispuseram em ajudar com tudo o que era necessário, fazendo parte essencial do decorrer do projeto. Todo este apoio e trabalho de equipa foi um fator que considero como uma mais valia ao longo de ambos os estágios, que contribuiu para o meu



crescimento pessoal e profissional, no sentido de entender os benefícios do trabalho de equipa como “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011:130).

Nos dois estágios senti a necessidade de um trabalho de equipa coeso, pois foi sempre preciso durante as intervenções dinamizadas uma divisão da equipa de sala pelos diferentes espaços e/ou grupos, de forma a apoiar e ajudar as crianças nas suas explorações, criações e dificuldades. Houve sempre uma partilha sobre as dificuldades, conquistas, conversas e ideias das crianças entre toda a equipa. Concordando com Brickman e Taylor (1996:198), que referem que a observação e a análise estimulam o trabalho de equipa e “proporcionam apoio continuado a crianças e adultos. Os adultos apoiam as crianças observando cuidadosamente o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos”.

No que diz respeito às minhas propostas, além de discutidas sempre com as educadoras cooperantes, procurei sempre adequá-las aos grupos, bem como às diferenças e individualidades de cada criança, situação verificada essencialmente no estágio em jardim de infância, com a entrada de uma parte do grupo que tinha ficado sem educadora. Tentei observar cada criança individualmente e o grupo como um todo, no sentido de fomentar a diferenciação pedagógica, atendendo às necessidades e individualidades de cada um, respeitando-as, até porque como nos referem as OCEPE (2016:13) “construir e gerir um currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia” da instituição, entre outras.

A reflexão retrospectiva e as observações realizadas, foram essenciais na minha investigação, constituindo um ponto forte do meu projeto. Integrando de forma prática a componente de investigador e profissional reflexivo, essencial no campo da investigação-ação bem como no campo educacional e no dia-a-dia de um educador.

Foi através das minhas intervenções, da análise e reflexão destas e das minhas investigações que fui adquirindo competências de investigação e metodologias que passaram essencialmente pela observação e reflexão, além de outros instrumentos de recolha de dados, permitindo-me adotar cada vez mais uma postura crítica e reflexiva sobre o observado e o vivido. Foi também neste período que pude mobilizar os

conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico e alcançar metas que até então me eram desconhecidas, relativamente ao trabalho em creche e jardim de infância, que me foram essenciais e que seguramente continuarão a sê-lo. Esta investigação foi essencial, para além de investigar sobre um tema que desconhecia, de forma intensiva, foi essencial para a construção da minha identidade profissional, no sentido em que me permitiu observar e refletir sobre práticas e conceções e contribuir para a construção das minhas conceções e estruturação da minha prática pedagógica e do eu enquanto futura educadora de infância e gestora do currículo, (Vasconcelos, 2009).

Foi ao longo do percurso académico e essencialmente no mestrado e em ambos os contextos de estágio, que fiz as maiores e mais importantes aprendizagens, que me serão úteis enquanto futura educadora de infância e no meu papel enquanto gestora de currículo. Na organização dos espaços e dos materiais que disponibilizo aos grupos e na forma como dinamizo os momentos de brincadeira e nos momentos em que irei desenvolver e partilhar juntamente com a minha equipa educativa e/ou pedagógica as intencionalidades pedagógicas que estarão por detrás das atividades de brincadeira heurística e de exploração de materiais versáteis, que futuramente pretendo dinamizar.

Concluindo, apesar das dificuldades e ansiedades sentidas penso que fui capaz de intervir e atingir os objetivos aos quais me propus, bem como construir conhecimento sobre o tema desta investigação. Foi um tema que me foi surpreendendo ao longo das minhas investigações e das minhas intervenções. Foi uma investigação e um percurso que contribuíram não só para o meu percurso e crescimento profissional, como também pessoal. É o concretizar de um sonho, porque a cima de tudo, ser Educadora de Infância

é ser surpreendida constantemente pelas ações das crianças, é aprender a olhar e a perceber a possibilidade de encatamento que reside nas coisas, aparentemente, mais simples (...). É, se posicionar em um lugar de aprendizado constante, pensando e repensando as práticas pedagógicas, refletindo sobre o que já se sabe e sobre aquilo que ainda se pode aprender acerca da infância. (Gralik, Rocha, Steinbach & Buss-Simão, 2014:128)

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*, Lisboa: FCT/UNL – UIED.
- Azevedo, J. A. (s.d.). *O cesto dos tesouros e o brincar heurístico: Uma proposta de prática educativa para bebês de 08 a 14*. Obtido em 19 de Maio de 2017, de <https://pt.scribd.com/document/184104658/O-Cesto-dos-Tesouros-e-o-Brincar-Heurístico>
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, L.da.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordin, R., Souza, C. A., & Kunz, E. (25 a 27 de Setembro de 2014). Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. *O Brincar Heurístico: Pensando a educação física para bebês*, pp. 1-12. Obtido em 06 de Maio de 2016, de <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/view/5887>
- Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil - A descoberta do ambiente natural e social, Comunicação e expressão*. Castelo Branco: Marina Editores.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., Olusoga, Y. (2011). *Brincar - Aprendizagem para a Vida*. São Paulo: Penso.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Coutinho, Â. S. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Minho: Universidade do Minho. Obtido em 29 de Julho de 2017, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11336>
- Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura. 2009 Vol.XIII, no 2. Univ. Minho.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto*. (30 de Agosto de 2001). Obtido de Direção-Geral da Educação: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf)
- Dicionário Língua Portuguesa*. (2008). Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, S. (2010). *Brincar em Família*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 38-39. Lisboa: APEI
- Fochi, P. S. (2013). *"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Obtido em 09 de Junho de 2017, de Repositório Digital - Universidade Federal do Rio Grande do Sul: [www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70616/000878275.pdf)
- Freud, S. (2009). *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Giroto, D. (2013). *Brincadeira em todo canto: reflexões e proposta para uma educação lúdica*. São Paulo: Peirópolis.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.45-46. Lisboa: APEI
- Gonzales-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche - Um Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas*. AMGH Editora Ltd.

- Gralik, C., Rocha, E. A., Steinbach, F., & Buss-Simão, M. (jan-jul de 2014). Revista Zero-a-seis. *“Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil*, v.I, n.29, pp. 112-130. Obtido em 26 de Abril de 2017, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2014n29p112>
- Hébert, M. L.; Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P., (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Obtido de Revista Perspetiva - Universidade Federal de Santa Catarina: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de Educação de Infância*, nº 90, pp. 4-7. Lisboa: APEI
- Lemos, A. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*. Obtido de Medi@ções - Revista online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/90>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Majem, T. (2010). A cesta dos tesouros. Em T. Majem, & P. Òdena, *Descobrir brincando* (pp. 1-35). São Paulo: Autores Associados.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer - A Coragem de Começar*. Porto Alegre: artmed.

- Òdena, P. (2010). A brincadeira heurística com objetos. Em T. Mejem, & P. Òdena, *Descobrir brincando* (pp. 37-67). São Paulo: Autores Associados.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. B., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Piaget, J. (1963). *A construção do real da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, K., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- República, D. d. (Ed.). (31 de Agosto de 2011). Ministério da Solidariedade e da Solidariedade Social - *Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto - Diário da República, 1.ª série — N.º 167*. Obtido em 23 de Janeiro de 2017, de Segurança Social - Legislação: [http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P\\_262\\_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17](http://www.seg-social.pt/documents/10152/148627/P_262_2011/cdd39e6e-3de4-4503-8856-2263a72f8d17)
- Serralha, F. (s.d.). *Caracterização do Movimento da Escola Moderna*. Obtido de Movimento da Escola Moderna: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_35/2009\\_em35\\_fserralha\\_caratmem\\_p5.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf)
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, M. J. (Jan-Abr de 2013). Cadernos de Educação de Infância. *Brincadeiras sem teto*, n.º98, pp. 11-13. Obtido em 09 de Junho de 2017, de [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98\\_p11.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf)

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. IPL: Edições Colibri.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. (L. M. Editora, Ed.) Obtido em 9 de Junho de 2017, de Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>

Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Rio Tinto/Portugal: ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

### **Documentos internos das Instituições:**

Projeto Pedagógico da sala de Creche

Projeto Educativo da Creche

Projeto Pedagógico da sala de Jardim de Infância

Projeto Educativo do Agrupamento a que pertence o Jardim de Infância

# Apêndices



# Apêndice I

## *Intervenção em Creche – Exploração de materiais de plástico*



Fig.1 Exploração das palhinhas e dos talheres;



Fig.2 Exploração das toalhas após a intervenção do adulto;



Fig.3 Exploração dos copos;



Fig.4 Exploração da luva e dos sacos;



Fig5 Exploração do jogo simbólico  
através dos materiais;



Fig.6 Exploração do jogo simbólico  
através dos materiais;



Fig.7 Exploração do jogo simbólico  
através dos materiais;



Fig.8 Exploração do jogo simbólico  
através dos materiais;





Fig.9 Situação 1 – Exploração das palhinhas, dos talheres e do copo com a caixa;



Fig.10 Situação 1 – Recolha das palhinhas pela sala;



Fig.11 Situação 2 – Exploração das palhinhas na casa de encaixe;



Fig.12 Situação 2 – Exploração do copo na casa de encaixe;



Fig.13 Placard de divulgação da atividade às famílias;

## **Apêndice II**

### *Intervenção em Creche – Exploração de caixas de cartão*





Fig.14 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.15 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.16 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.17 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.18 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.19 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.20 Exploração da caixa em diversas posições;



Fig.21 Exploração da caixa em diversas posições;





Fig.22 Decoração da casa da árvore;



Fig.23 Exploração dos materiais utilizados  
para a decoração da casa da árvore;



Fig.24 Exploração dos materiais utilizados  
para a decoração da casa da árvore;



Fig.25 Casa da árvore finalizada;



Fig.26 Brincadeiras no interior da caixa;



Fig.27 Brincadeiras no interior da caixa;



Fig.28 Brincadeiras no interior da caixa;



Fig.29 Brincadeiras no interior da caixa;





Fig.30 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;



Fig.31 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;



Fig.32 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;



Fig.33 Exploração das caixas de tamanho mais pequeno;

## **Apêndice III**

### *Intervenção em Jardim de Infância – Transformação criativa de caixas de cartão*



Fig.34 Início do momento de leitura da história;



Fig.35 Leitura da História – A caixa;



Fig.36 Realização do projeto a pares;



Fig.37 Realização do projeto em grupo;





Fig.38 Projeto da Água;



Fig.39 Apoio aos grupos no momento do projeto;



Fig.40 Transformação das caixas em grupo;



Fig.41 Transformação das caixas em grupo;



Fig.42 Transformação das caixas em grupo;



Fig.43 Momento de grande grupo – Criança dando ideias a outro grupo de como poderá fazer a sua transformação;



Fig.44 Desfile e apresentação das transformações;



Fig.45 Desfile e apresentação das transformações;





Fig.46 Desfile e apresentação das transformações;



Fig.47 Brincadeiras com as transformações criativas, no ginásio;



Fig.48 Brincadeiras com as transformações criativas, no ginásio;



Fig.49 Brincadeiras com as transformações criativas, no exterior;





Fig.50 Brincadeiras com as transformações criativas, no exterior;



Fig.51 Brincadeiras com as transformações criativas, no exterior;



Fig.52 Algumas das transformações criativas realizadas pelos pares e grupos – borboleta, tartaruga, castelo, gato, águia, casa dos vampiros, pinguim, ponda e prédio;

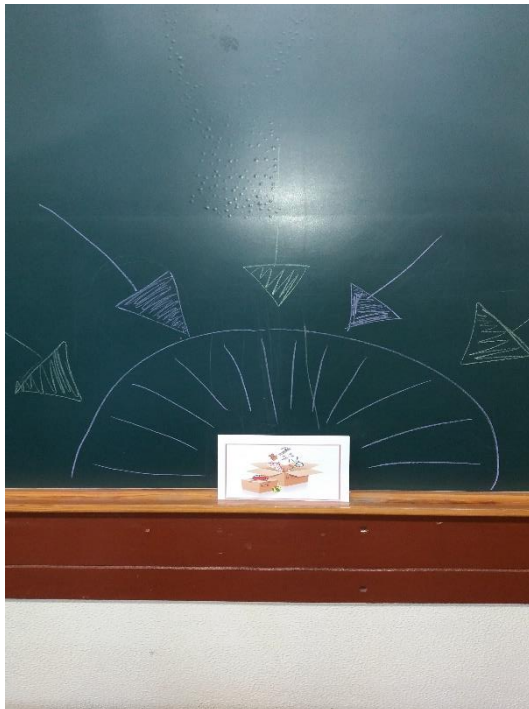


Fig.53 Primeiro envelope surpresa deixado na sala;

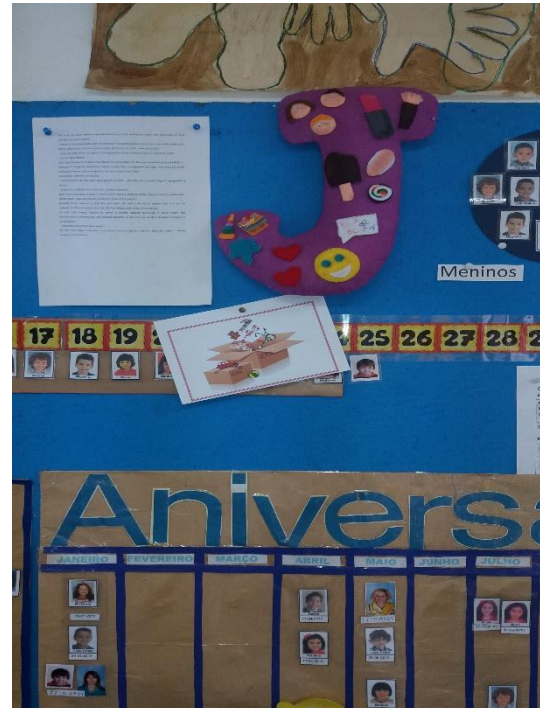


Fig.54 Segundo envelope surpresa deixado na sala;

### *Meninos da Sala 1 e Sala 3, Joana, Clara e Jeninha!*

*Sei que ontem estiveram a ouvir a História – A Caixa! Gosto muito dessa história e com ela aprendemos a fazer muitas coisas e principalmente a saber trabalhar a nossa imaginação e a colocar a nossa cabecinha a pensar! Sei que também estiveram a transformar caixas e que trabalharam em grupo! E sei ainda que houve grupos que trabalharam muito bem, mas que outros tiveram uns pequenos problematizos! Mas tudo se resolve e só têm de saber falar com o vosso grupo para discutirem as vossas ideias e depois falarem das vossas dificuldades para que todos nós vos possamos ajudar!*

*Como eu vi que o dia de ontem correu muito bem, decidi organizar uns pequenos desafios para todos vocês! Só têm de procurar nas caixas maiores dois sacos da mesma cor do cartão das caixas e entrega-los à Joana! E agora??? Vamos ver o que escondem esses sacos e quais serão os desafios que ocuparão a vossa tarde! Divirtam-se!!! 😊*

Fig.55 Primeiro bilhete surpresa;





Fig.56 Transformação criativa, realizada fora da planificação – Jogo de atira o alvo;



Fig.57 Transformação criativa, realizada fora da planificação – Casa de fantoches;



Fig.58 Transformação criativa, realizada fora da planificação – Galinheiro com ninhos;

## **Apêndice IV**

### *Planificação - Transformação criativa de caixas de cartão e atividades relacionadas*

Momento da Rotina	Momento/Atividade	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades/ objetivos	Procedimentos da Atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos
<b>CAF(08h15-09h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF, com atividades planificadas pelas mesmas.					
<b>Momento de grande grupo (09h00-10h00)</b>	Conversa sobre os fins-de-semana e sobre outros assuntos pertinentes para as crianças e planificação do dia.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo;</li> <li>• Tarefas – Os chefes marcam o dia, o tempo e contam os leites para o lanche da manhã</li> </ul>		
<b>Hora do lanche (10h00-10h15)</b>	Momento realizado na sala, no espaço das mesas.					
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (10h30-11h45)</b>	Leitura da História - A Caixa, com diálogo sobre a história, as diferentes ações e suas personagens.	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e da</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a vivência de valores democráticos;</li> <li>• Promover a participação nos diálogos e a capacidade de iniciativa;</li> <li>• Fomentar a capacidade de saber esperar pela sua vez.</li> <li>• Promover a compreensão de discursos orais e interação verbal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização da história – Começo de conversa com um caixa de cartão com recortes de papel e pedaços de tecido, com a história no seu interior;</li> <li>• Apresentação da história;</li> <li>• Leitura da história com questões no seu desenrolar;</li> <li>• Depois de contar a história, questionar o grupo sobre as diferentes ações e sobre as personagens;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro – A Caixa;</li> <li>• Caixa de cartão com recortes de papel e pedaços de tecidos, para introdução e contextualização da história a ler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária (a) gerir a atividade;</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Ajudante de ação educativa.</li> </ul>

		<b>Comunicação</b> – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o vocabulário;</li> <li>• Promover a consciência fonológica;</li> <li>• Fomentar o gosto pela leitura e pelo livro;</li> <li>• Promover o gosto pela representação escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer ponte para a próxima atividade questionando cada criança sobre o que faria com uma caixa? (frase com que termina a história)</li> </ul>		
<b>Momento de grande grupo (11h45-12h00)</b>	Partilha dos trabalhos feitos durante a manhã, das dificuldades e do que mais e menos gostaram.					
<b>Hora de almoço (12h00-13h30)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF.					
<b>Momento de grande grupo (13h30-14h15)</b>	Discussão de assuntos se pertinente e recomeço das atividades iniciadas durante a manhã ou começo de outras.					
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (14h00-15h30)</b>	Transformação Criativa de caixas de cartão - trabalho a pares e/ou em grupo (máx. 4 crianças)	<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a vivência de valores democráticos;</li> <li>• Promover a iniciativa e autonomia na realização das tarefas;</li> <li>• Fomentar o diálogo e a partilha de opiniões no trabalho em pares e/ou em grupo;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A presente atividade é proposta tendo seguimento a leitura da história e a questão “E tu que farias com uma caixa?”</li> <li>• Explorar, estimular, desenvolver e apoiar as ideias das crianças;</li> <li>• Tendo como base as sugestões de cada criança, juntar as mesmas em pares e/ou grupos para a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tintas;</li> <li>• Pincéis;</li> <li>• Canetas de cor;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Lápis de grafite;</li> <li>• Borrachas;</li> <li>• Material reciclável (tampas de plástico, jornais, revistas, tecidos, rolos de papel higiénico, entre outros)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária (a gerir a atividade);</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Assistente operacional.</li> </ul>

		<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> – Domínio da expressão plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a interajuda e a cooperação;</li> <li>• Promover a motricidade global;</li> <li>• Promover a motricidade fina;</li> <li>• Fomentar a exploração e uso de diferentes materiais;</li> <li>• Fomentar a exploração tridimensional;</li> <li>• Fomentar a criatividade e imaginação.</li> </ul>	<p>transformação da caixa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir a cada par e/ou grupo que desenhe a sua ideia numa folha A4 e através dela comece a transformação da sua caixa.</li> <li>• Durante a transformação das caixas, estará à disposição das crianças materiais recicláveis, revistas, jornais, folhas, tintas, canetas de cor e lápis de cor.</li> </ul>		
<b>Saída e início da CAF (15h30-19h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF , com atividades planificadas pelas mesmas.					

Quadro 3 Planificação do primeiro dia de atividades;

Momento da Rotina	Momento/Atividade	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades/ objetivos	Procedimentos da Atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos
<b>CAF(08h15-09h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF , com atividades planificadas pelas mesmas.					
<b>Momento de grande grupo (09h00-10h10)</b>	Diálogo sobre assuntos pertinentes para as crianças e planificação do dia.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo;</li> <li>• Tarefas – Os chefes marcam o dia, o tempo e contam os leites para o lanche da manhã</li> </ul>		
<b>Hora do lanche (10h00-10h15)</b>	Momento realizado na sala, no espaço das mesas.					
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (10h30-11h45)</b>	Término das transformações das caixas e brincadeira com as mesmas no exterior					
<b>Momento de grande grupo (11h45-12h00)</b>	Partilha dos trabalhos feitos durante a manhã, das dificuldades e do que mais e menos gostaram.					
<b>Hora de almoço (12h00-13h30)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF.					
<b>Momento de grande grupo (13h30-14h15)</b>	Proposta em grande grupo - Jogo – Descobre qual é o Número!	<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a participação nos diálogos e a capacidade de iniciativa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a atividade e os materiais que a compõem;</li> <li>• Pedindo ajuda a uma criança, colocar uma fita na sua cabeça e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 36 Cartões numerados de 0 a 35;</li> <li>• Uma fita de cartolina;</li> <li>• Bostick;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária (a gerir o momento e a atividade);</li> </ul>



		<p><b>Área de Expressão e comunicação</b> – Domínio da matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar a capacidade de saber esperar pela sua vez;</li> <li>• Fomentar o diálogo em grande grupo.</li> <li>• Desenvolver o sentido de número;</li> <li>• Estimular o cálculo formal;</li> <li>• Fomentar o raciocínio mental;</li> </ul>	<p>colar nesta um número aleatório (de 0 a 35), pedindo ao restante grupo que dê pistas sobre o número para a criança adivinhar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É pedido ao grupo que dê pistas, dizendo o nome dos vizinhos do número e dizendo problemas matemáticos (Ex. Nº 8 Pista- Tens 12 rebuçados, mas o João tirou-te 4, com quantos ficas-te?);</li> <li>• Uma estratégia desafiante, será a criança com o número retirado aleatoriamente do saco, conseguir dividi-lo com a ajuda pequenas bolinhas, nas suas mãos e pedir sugestões de possíveis divisões ao restante grupo.</li> <li>• O número escolhido para as duas estratégias será sempre adaptado ao nível de cada criança e grupo.</li> <li>• Os cartões de jogo estão numerados de um lado com o símbolo numérico e do outro</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Assistente operacional.</li> </ul>
--	--	---	---	--	--	--

				com pintas iguais ao número do outro lado do cartão, o que futuramente permite a outros desafios e o desenvolver da noção de cardinal, de subitize, da correspondência biunívoca;		
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (14h00-15h30)</b>	Proposta individual - Criação da planificação do cubo e do paralelepípedo.	<b>Área de Expressão e comunicação</b> – Domínio da matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o conceito de cubo, paralelepípedo e planificação;</li> <li>• Fomentar a exploração tridimensional;</li> <li>• Promover a motricidade fina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relembrar a história lida no dia anterior e chamar a atenção do grupo para a forma das caixas que estão apresentadas no livro e para as caixas que eles realizaram a atividade de transformação das mesmas;</li> <li>• Questionar para o nome da forma dos lados das diferentes caixas;</li> <li>• Apresentar a planificação construída do cubo e do paralelepípedo e pedir a uma criança que a desmonte;</li> <li>• De seguida apresentar a planificação do cubo e do paralelepípedo desconstruída e explicar que uma caixa de cartão é construída</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 34 Folhas A4 com a planificação do cubo e do paralelepípedo impressa;</li> <li>• Lápis de Cor;</li> <li>• Tesouras;</li> <li>• Tubos de Cola Batom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária (a gerir a atividade);</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Assistente operacional.</li> </ul>

				<p>seguindo a mesma forma;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir o grupo pelas mesas de trabalho;</li> <li>• Entregar a cada criança uma planificação (cubo ou paralelepípedo) e sugerir a sua pintura e posteriormente o recorte e colagem.</li> </ul>		
<b>Saída e início da CAF (15h30-19h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF , com atividades planificadas pelas mesmas.					

Quadro 4 Planificação do segundo dia de atividades;

Momento da Rotina	Momento/Atividade	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades/ objetivos	Procedimentos da Atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos
<b>CAF(00h00-09h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF, com atividades planificadas pelas mesmas.					
<b>Momento de grande grupo (09h00-10h10)</b>	Diálogo sobre assuntos pertinentes para as crianças e planificação do dia.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo;</li> <li>• Tarefas – Os chefes marcam o dia, o tempo e contam os leites para o lanche da manhã</li> </ul>		
<b>Hora do lanche (10h00-10h15)</b>	Momento realizado na sala, no espaço das mesas.					
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (10h30-11h45)</b>	Atividade anteriormente planificada –Atividade dinamizada pelo Arquivo Municipal da Câmara Municipal de Setúbal sobre carimbos.					
<b>Momento de grande grupo (11h45-12h00)</b>	Partilha dos trabalhos feitos durante a manhã, das dificuldades e do que mais e menos gostaram.					
<b>Hora de almoço (12h00-13h30)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF.					
<b>Momento de grande grupo (13h30-14h15)</b>	Discussão de assuntos se pertinente e recomeço das atividades iniciadas durante a manhã ou começo de outras.					

<b>Brincadeira livre e/ou orientada (14h00-15h30)</b>	Proposta em grande e pequeno grupo – Atividade – De que somos feitos?	<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a participação nos diálogos e a capacidade de iniciativa;</li> <li>• Fomentar o diálogo e a partilha de opiniões no trabalho em pares e/ou em grupo;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>• Fomentar a capacidade de saber esperar pela sua vez.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a atividade;</li> <li>• Questionar sobre qual o material das caixas utilizadas nas atividades do dia anterior e se conhecem outros tipos de materiais;</li> <li>• Após responderem, completar se necessário com mais informação e exemplos de materiais;</li> <li>• Pedir para enumerarem objetos feitos com os diferentes tipos de material (materiais na sala e fora da sala)</li> <li>• Questionar se sabem como são feitos esses materiais;</li> <li>• Apresentar o ciclo do papel e debater junto com o grupo o mesmo;</li> <li>• Colorir os ciclos (folhas A3) – trabalho em grupos de 3;</li> <li>• As restantes crianças irão criar um género de placar identificando os diferentes tipos de materiais e objetos feitos pelos mesmos;</li> <li>• Durante a atividade e a explicação dos ciclos, será tida a preocupação de abordar o tema da reciclagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 34 folhas A4 com o ciclo do papel impresso;</li> <li>• Lápis de cor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária (a gerir a atividade);</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Assistente operacional.</li> </ul>
		<b>Área de Conhecimento do Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as capacidades de: testar, seriar, comparar e identificar;</li> <li>• Consciencializar o grupo para a diversidade de materiais;</li> <li>• Apresentar e desenvolver com o grupo os diferentes ciclos dos materiais;</li> <li>• Estimular o grupo para a reciclagem.</li> </ul>			

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completar a atividade com um dominó de materiais já existente na sala.</li> </ul>		
<b>Saída e início da CAF (15h30-19h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF , com atividades planificadas pelas mesmas.					

Quadro 5 Planificação do terceiro dia de atividades;

Momento da Rotina	Momento/Atividade	Áreas de Conteúdo	Intencionalidades/ objetivos	Procedimentos da Atividade	Recursos Materiais	Recursos Humanos
<b>CAF(08h15-09h00)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF, com atividades planificadas pelas mesmas.					
<b>Momento de grande grupo (09h00-10h10)</b>	Diálogo sobre assuntos pertinentes para as crianças e planificação do dia.			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo;</li> <li>• Tarefas – Os chefes marcam o dia, o tempo e contam os leites para o lanche da manhã</li> </ul>		
<b>Hora do lanche (10h00-10h15)</b>	Momento realizado na sala, no espaço das mesas.					
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (10h30-11h45)</b>	Proposta em grande grupo – Elaboração de uma história com os acessórios específicos;	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área de Expressão e da Comunicação</b> – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o diálogo e a partilha de opiniões no trabalho em grupo;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico.</li> <li>• Fomentar diálogos simples e claros;</li> <li>• Promover a compreensão de discursos orais e interação verbal;</li> <li>• Desenvolver o vocabulário</li> <li>• Fomentar a criatividade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a atividade;</li> <li>• Retirar todos os acessórios e objetos do interior dos sacos e identifica-los com a ajuda do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartão com a explicação da atividade;</li> <li>• 2 sacos de papel;</li> <li>• 1 vestido;</li> <li>• 1 colher de pau;</li> <li>• 1 par de sapatos;</li> <li>• 2 caixas de plástico;</li> <li>• 2 molas da roupa de madeira;</li> <li>• 1 folha A4, para escrita da história criada pelo grupo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária (a gerir a atividade);</li> <li>• Educadora cooperante;</li> <li>• Assistente operacional.</li> </ul>

<b>Momento de grande grupo (11h45-12h00)</b>	Partilha dos trabalhos feitos durante a manhã, das dificuldades e do que mais e menos gostaram					
<b>Hora de almoço (12h00-13h30)</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF.					
<b>Momento de grande grupo (13h30-14h15)</b>	Discussão de assuntos se pertinente e recomeço das atividades iniciadas durante a manhã, ou começo de outras.					
<b>Brincadeira livre e/ou orientada (14h00-15h30)</b>	Proposta em pequeno grupo – Criação de pautas com tampas de plástico, representando sons fortes e sons fracos	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar o diálogo e a partilha de opiniões no trabalho a pares;</li> <li>Fomentar a cooperação e interajuda no trabalho a pares.</li> </ul>	<p><b>Área de Expressão e da Comunicação</b> – Domínio da expressão musical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar e consciencializar sobre a intensidade dos sons;</li> <li>Identificar sons fortes e fracos (leitura das pautas);</li> <li>Representar sons fortes e fracos;</li> <li>Reproduzir sons fortes e fracos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar a atividade e questionar o grupo sobre o que pensam ser sons fortes e sons fracos;</li> <li>Após identificarem os sons, organizar o grupo em pares pelas mesas e entregar a cada par uma folha A4 para a criação da pauta;</li> <li>Durante a apresentação das pautas, cada par apresenta a sua pauta e entrega-a a outro par, para que este a reproduza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartão com a explicação da atividade;</li> <li>34 Folhas A4 para a realização da pauta e colagem das tampas;</li> <li>2 Bisnagas de cola líquida (cola tudo);</li> <li>Sinos e Chocalhos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estagiária (a gerir a atividade);</li> <li>Educadora Cooperante;</li> <li>Assistente operacional.</li> </ul>
<b>Saída e início da CAF (15h30-1 )</b>	Momento assegurado pelas assistentes operacionais responsáveis pelo CAF, com atividades planificadas pelas mesmas.					

Quadro 6 Planificação do quarto dia de atividades;



## **Apêndice V**

### *Intervenção em Jardim de Infância – Teatro de Estendal*



Fig.59 Diálogo com o grupo e apresentação da história;



Fig.60 Leitura da História Beijinhos, Beijinhos;



Fig.61 Escolha dos tecidos para representar os diferentes tipos de beijinhos;



Fig.62 Ensaio e organização da apresentação;





Fig.63 Criança a apresentar o teatro;



Fig.64 Apresentação do Teatro de Estendal;



Fig.65 Apresentação do Teatro de Estendal;



Fig.66 Tecidos escolhidos pelas crianças –  
(de cima para baixo) Beijinho de algodão,  
beijinho que pica, beijinho de barba, beijinho  
repenicado, beijinho de chocolate, beijinho  
que faz corar e beijinho molhado;

